طرائق تدريس اللّغة العربيّة

الأخطاء الإملائيّة الشّائعة

دراسة تحليلية

هيثم صالح إبراهيم الدليمي



www.dardjlah.com

طرائق تدريس اللغة العربية

الأخطاء الإملائية الشائعة

دراسة تحليلية

طرائق تدريس اللغة العربية

الأخطاء الإملائية الشائعة

دراسة تحليلية

تأليف

هيثم صالح إبراهيم الدُليمي

الطبعة الأولى

2015



رقم الإيداع لدى دائرة المكتبة الوطنية (73/ 1/ 2015)

412.5

مسلط، هيثم صالح

الأخطاء الإملائية الشائعة/ هيثم صالح مسلط. - عمان: دار دجلة للنشر والتوزيع.

() ص.

ر.أ: (73/ 1/ 2015)

الواصفات: /الأخطاء الشائعة// اللغة العربية// الإملاء/

أعدت دائرة المكتبة الوطنية بيانات الفهرسة والتصنيف الأولية.

2015



المملكة الأردنية الهاشمية

عمان- شارع الملك حسين- مجمع الفحيص التجاري

تلفاكس: 0096264647550

خلوي: 00962795265767

ص. ب: 712773 عمان 11171- الأردن

E-mail: dardjlah@ yahoo.com

www.dardjlah.com

ISBN: 9957-71-480-2

بِسْمِ ٱللَّهِ ٱلرَّحْمَٰنِ ٱلرَّحِيمِ

﴿ يَرْفَعِ ٱللَّهُ ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ مِنكُمْ وَٱلَّذِينَ أُوتُوا۟ ٱلْعِلْمَ دَرَجَٰتٍ ۚ وَٱللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ ﴾



(سورة المجادلة: من الآية: 11)

الإهداء

إلى.. معلم البشرية ورائدها، المصطفى الأمين صلوات ربي وسلامه عليه وعلى اله وأصحابه أجمعين

إلى.. أصحاب الفضل والفضيلة، أساتذتي الكرام، وأخص من بينهم الأستاذ الدكتور سعد علي زاير (جزاهم الله ألف خير).

إلى.. والدي الحبيب رحمه الله تعالى وتقبله في فسيح جناته

إلى.. من ركعت الجنة تحت قدميها.. وإلى دعوتي في غربتي.. وإلى أثيري في حياتي.. والدتي الحنون (عافاها الله وحفظها)

إلى.. مَنْ لهم في قلبي مكان اخوتي وأخواتي، وأخص من بينهم عضدي وذخري.. دعمي وسندي.. أخي الأكبر خالد (تقديراً وعرفاناً)

إلى.. مَنْ لها الفضل والإحسان (زوجتي الغالية)

إلى.. فلذات اكبادي أولادي الخمس (احمد- نبأ- رقية- بلال- طيبة)

إلى.. الأهل والأصدقاء

إليهم جميعا،،،

أهدي ثمرة هذا الجهد المتواضع

المؤلف

الملخص

الحمد لله رب العالمين، علم الإنسان البيان، وصلى الله على سيدنا ومعلمنا محمد خاتم الأنبياء والرسل أجمعين، وعلى آله الطيبين الطاهرين وصحبه أجمعين.

أجريت هذه الدراسة في جمهورية العراق- محافظة الانبار، واستهدفت تشخيص الأخطاء الإملائية الشائعة عند طلبة الصف الخامس الثانوي، ومن ثم تحليلها.

ولتحقيق هدف البحث اخترت عينة بلغت (1000) طالب وطالبة توزعوا على عشرين مدرسة من المدارس الإعدادية والثانوية في محافظة الانبار بواقع (13) مدرسة للبنين، و(7) مدارس للبنات، واخترت من كل مدرسة (50) طالباً وطالبة.

وأعددت اختبارا تحصيلياً إملائياً ليمثل الأداة الأولى التي استعملتها في الدراسة، وبعد أن أجريت اللازم لبناء الاختبار من صدق وثبات وموضوعية، تكوّن بصورته النهائية من سؤالين هما: **الأول:** من (15) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، **والثاني:** يتكون من (15) فقرة أيضا من نوع التكميل.

بعد تطبيق الاختبار الإملائي على عينة البحث كنت أجمع دفاتر الطلبة الإنشائية، وأخذها معي وأصور آخر موضوع تعبيري كتبه الطلبة ليكون الأداة الثانية، وبعد أن أنهيت تطبيق الاختبار الإملائي، حللت الكتابات التعبيرية، وبوّبت الأخطاء الإملائية في جداول خاصة أعدت لهذا الغرض.

واستعملت معامل ارتباط بيرسون، والاختبار التائي لعينتين مستقلتين ومعادلة سبيرمان- براون، ومعامل الصعوبة، ومعامل قوة التمييز، وفعالية البدائل غير الصحيحة، وسائل إحصائية في إجراءات الدراسة وتحليل نتائجها.

وبعد تطبيق الاختبار ظهر لي أن متوسط درجات عينة البحث كان (12.26) وهو اقل من المتوسط النظري للاختبار البالغ (15) درجة، أي إن النسبة المئوية للطلبة قد بلغت (40.87٪)، وهي بهذا اقل من المستوى المطلوب اتقانه، وعند استعمال الاختبار التائي لعينة واحدة لتعرف دلالة الفروق الإحصائية ظهر أن الفرق دال إحصائيا عند مستوى (0.05) وبدرجة حرية (999)، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (3.87) وهي اقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.96) وفي هذه النتيجة دليل على كثرة الأخطاء الإملائية التي يقع بها طلبة المرحلة الإعدادية.

وبعد تحليل كتابات الطلبة (عينة البحث) ظهر لي أخطاء كثيرة، ولكني ثبّت الأخطاء التي بلغت نسبة تكرارها (50٪) فأكثر واعتبرتها أخطاء شائعة استنادا إلى الدراسات السابقة.

واستنادا إلى النتائج التي ظهرت في الدراسة الحالية أوصي بما يمكن أن يكون علاجا لبعض الأخطاء أو التخفيف منها، وعلى النحو الآتي:

1- أن يحسن المدرس اختيار القطع الإملائية بحيث تتناسب مع مستوى الطلبة وتخدم أهدافا متعددة: دينية وتربوية ولغوية.

2- كثرة التدريبات والتطبيقات المختلفة على المهارات المطلوبة.

3- أن يقرأ المدرس النص قراءة صحيحة واضحة لا غموض فيها.

4- تكليف الطالب استخراج المهارات من المقروء.

5- تكليف الطلبة بواجبات بيتية تتضمن مهارات مختلفة كأن يجمع الطالب عشرين كلمة تنتهي بالتاء المربوطة وهكذا.

وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها، واستكمالا للجوانب التي لم أعالجها، اقترحت إجراء الدراسات الآتية:

1- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في مراحل وصفوف دراسية أخرى.

2- إجراء دراسة علاقة طرائق التدريس بمستوى تحصيل طلبة المرحلة الإعدادية لمادتي النحو والإملاء.

3- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على مستوى العراق.

ثبت المحتويات

الفصل الرابع : عرض النتائج وتفسيرها

الفصل الخامس : الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

ثبت الجداول

ثبت الملاحق

الفصل الأول

التعريف بالبحث

الفصل الأول

التعريف بالبحث

مشكلة البحث.

أهمية البحث.

هدف البحث.

حدود البحث.

تحديد المصطلحات.

الفصل الأول

التعريف بالبحث

أولاً: مشكلة البحث

كثرت الشكوى في الآونة الأخيرة، من عدم التمكن من الرسم الإملائي، وصعوبة استعمال علامات الترقيم، مما جعل المدرسين يشكون من ضعف الطلبة ومن عدم تمكنهم من مادة التعبير مرة، ومن الإملاء مرة أخرى، ومن عدم تجويد الخط ثالثة، وبالنتيجة عدم القدرة على القراءة الجيدة، والفهم للمادة المقروءة. (الطريفي، 2008، ص5).

وتحولت صعوبة الإملاء إلى ظاهرة شائعة يتساوى بها الطلبة وبعض المدرسين في أخطائهم بأبجديات الكتابة، وفي إغفالهم قواعد الرسم المتعارف عليها في الكتابة الصحيحة، والخطأ الإملائي له أسبابه المتعددة المتمثلة بالمشكلات النفسية والاجتماعية والعلمية، ولا سيما عند الطلاب الضعاف في الإملاء فهم يحسون بالخجل أمام زملائهم وبالعجز أمام الأهل، وبالتقصير بالدراسة. (العزاوي، 2008، ص2)

وفي عصرنا هذا تفشت الأخطاء وثبتها ورسخها في الأذهان انتشار واسع لوسائل الإعلام حيث كان لها دوراً سلبياً، فبعدت الشقة بين العربية والفصيحة والناطقين بها، مما دعا المربين فألفوا فيها كتباً عدة، وقامت دراسات تناولت قواعد الإملاء وعقدت مؤتمرات لمعرفة أسباب تفشي الأخطاء الإملائية

والوقوف عليها، والتوصل إلى علاجها، ومن هذه الصعوبات الفرق بين رسم الحرف وصوته، وارتباط قواعد الإملاء واضطرابهم فيها لذلك تعددت القواعد.

(التكريتي، 2002، ص1)

لقد منيت الكتابة العربية بأضرار كان لها تأثيرها المباشر في تدني مستواها بين المتعلمين، ومن ذلك إهمال قواعد اللغة ذات التأثير في سلامة الرسم الكتابي تحديداً، مما يؤدي إلى شيوع الأخطاء الكتابية، وتفشي كثير من الأخطاء الإملائية بين الطلاب بدرجة تستوقف المهتمين، لذا قد لا يكون مستغرباً أن تعم الشكوى من كثرة الأخطاء الإملائية وتدني مستوى الكتابة في مراحل التعليم العام.مما يشكل تحدياً تربوياً كبيراً للمسيرة التعليمية لأبنائنا الطلاب

(الظفيري، 2002، ص194-195)

ومن الدراسات التي تناولت الإملاء على الصعيد العربي دراسة (شحاتة) التي ذكر فيها أن الخطأ لم يتوقف عند المرحلة الابتدائية بل انتشر وأصبح ظاهرة بين الأدباء والمتعلمين والصحفيين ومنها ذيوع الأخطاء الإملائية على صفحات الصحف اليومية وفي كتابات التلامذة.

(شحاتة، 1983، ص16).

وعلى الصعيد المحلي لاحظ (التكريتي) استعمال المفردات بصورة خاطئة بدلاً من اللغة الصحيحة، وكل هذا تحول إلى مشكلة تعليمية جديرة بالبحث والتتبع للوقوف على مسبباتها ووضع المقترحات اللازمة لعلاجها.

(التكريتي، 2002، ص3)

إن الأخطاء الإملائية لا تقف عند مرحلة دراسية معينة، إذ يقول محجوب:

((يعاني الطلاب في مراحل الدراسة جميعها من ضعف الكتابة الإملائية الصحيحة، وقد رأيت طلاباً في الدراسات العليا يقعون في أخطاء إملائية تدعو إلى الموت خجلاً، أما في الجامعة فقد أصبح جهل الإملاء جزءاً من الجهل العام الذي يكتنف الحياة الطلابية في الجامعات)) **(محجوب، 1986، ص149).**

وعلى الرغم من العناية والاهتمام الذي تحظى بها اللغة العربية إلا إن القطاعات التعليمية ما زالت تشكو من ضعف الطلبة وتدني مستواهم التحصيلي، ومن هذا المنطلق تبين أن هناك مشكلة تخلص من تدني مستوى الدارسين بالمراحل الدراسية المختلفة بما يترك أثره البالغ في حصيلتهم اللغوية فيتخرجون وهم لا يستطيعون أن يكتبوا مقالة، أو خطاباً يسيراً خالياً من الأخطاء النحوية والإملائية. **(المشهداني، 2003، ص4)**

وقد لاحظت عن طريق تجربتي الميدانية التدريسية استعمال المفردات من الطلبة بصورة خاطئة بدلاً من اللغة الصحيحة كل هذا تحول إلى مشكلة تعليمية جديرة بالبحث ويعد مسوغاً لإجراء الدراسة في الأخطاء الإملائية الشائعة عند طلبة الصف الخامس الثانوي.

ثانياً: أهمية البحث:

إن للتربية دوراً مهماً في عملية إعداد القوى البشرية وجعلها مؤهلة لأحداث التغييرات في حياة المجتمع لأن التربية هي توجيه، أو تشكيل للحياة الإنسانية.

وتعد التربية من العوامل المهمة في إحداث التغييرات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية للمجتمع، وذلك أنها تعنى بإعداد العنصر

البشري الذي يشكل الأساس في عملية التنمية الاقتصادية والاجتماعية. إذ تشمل التربية جميع نواحي الإنسان الجسمية والعقلية والذوقية.

(عطية، 1987، ص2).

إن التربية هي الوسيلة المهمة لتغيير المجتمع وبناء الرجال وتحقيق الآمال وكان العلماء يعلمون أن طريق التربية بعيدة الشقة، طويلة المراحل كثيرة المشاق ولا يصبر على طولها ومتاعبها إلا القليل من الناس، ولكنهم كانوا يعلمون كذلك علم اليقين، أنها وحدها الطريق الموصلة، لا طريق غيرها، فلا بديل لها ولا غنى عنها. وهي الطريق التي سلكها النبي محمد ﷺ فكون بها الجيل الرباني النموذجي، الذي لم تر عين الدنيا مثله، والذي تولى بعد ذلك تربية الشعوب وقيادتها إلى الحق والخير **(القرضاوي، 2005، ص7).**

ولا تقتصر التربية على حدود المدارس، فهي أوسع بكثير من ذلك، ولكن المدرسة تمثل المكان الذي تتم فيه أرقى أنواع التربية تنظيماً، والغرض من وجود المدارس هو إكساب الشباب روح الحياة الديمقراطية والعمل على تربية النظام الاجتماعي السائد. **(المولي، 2004، ص20).**

وإن اللغة لا يمكن أن تؤدي وظيفتها كما هو مطلوب إلا بتنشئة المتعلم للإسهام في تقدم الأمة والمشاركة في توجيه الحياة فيها مستقبلاً إلا إذا تعلم المهارات الأساسية للغة (الاستماع، والحديث، والقراءة، والكتابة) التي تؤهله للحياة مع الآخرين. **(إبراهيم، 1968، ص193)**

فاللغة أداة مهمة من أدوات التعلم والتعليم وعليها يعول في تعليم الطلبة المواد التعليمية المختلفة في مراحل دراسته جميعاً فهي نافذة مشرعة على تجارب

وخبرات الأمة الواحدة، وعلى تجارب الأمم الأخرى وخبراتها، فهي تحفظ للأمة تراثها الأدبي والديني والعلمي وفي الوقت ذاته تطلع أبناءها على تراث الأمم الأخرى. وبهذا تؤدي اللغة الدور الرئيس في أي تواصل بين البشر إنها وسيلته في التعبير.

يفرق اللغويون المحدثون بين الكلام واللغة ويذهبون إلى أن (الكلام سلوك واللغة معايير هذا السلوك، والكلام نشاط واللغة قواعد هذا النشاط، والكلام حركة واللغة نظام هذه الحركة) ومعنى ذلك (أن الذي نقوله أو نكتبه هو كلام والذي نقول بحسبه ونكتب بحسبه هو اللغة) لذا يقولون هي النظم المجمدة في الكتب والكلام هو نشاط عضوي حركي يأتي تطبيعاً لتلك النظم، وموافقاً لحدودها وشروطها (الرحيم، 2000، ص524)

واللغة ليست هدفاً بحد ذاته بل هي أداة تنقل الأفكار والمشاعر بين البشر، هي أداة اتصال وحاملة معلومات، فقد قامت اللغة بدور الوسيط الاجتماعي، ونجحت في تحقيق الاتصال والتواصل بين الناس، وكان أكثرهم قدرة على التأثير في نفوس سامعيه، هو من يمتلك مهارة الكلام، ويستعمل لغته بمرونة وطواعية في مختلف المجالات (شمس الدين، 2007، ص3).

واللغة- مسموعة أو مكتوبة- تمثل أداة يستطيع الإنسان بوساطتها التفاهم مع غيره من أفراد المجتمع في المواقف الحياتية المختلفة، فمن طريق اللغة يدرك الفرد حاجاته. ويحصل على مآربه، وبوساطتها يستطيع نقل أفكاره وأحاسيسه إلى غيره ممن يتعامل معه، وهي بذلك وسيلة الفهم والإفهام بين الفرد والمجتمع.

(المعموري، 2004، ص 5)

فاللغة أهم وسيلة للاتصال بين بني البشر، وتعد الوسيلة المهمة لاكتساب

المعلومات من الآخرين، أو نقلها إليهم والتواصل بين بني البشر يتم بالاستماع إليهم، أو قراءة ما كتبوه ونقل الأفكار والأحاسيس إليهم عبر التحدث معهم، أو الكتابة. (مصطفى، 1994، ص38).

واللغة العربية هي الكلمات التي يعبر بها العرب عن أغراضهم. وقد وصلت إلينا من طريق النقل، وحفظها لنا القرآن الكريم والأحاديث الشريفة، وما رواه الثقات من منثور العرب ومنظومهم. (الغلاييني، 2007، ص15).

واللغة العربية هي لغة العروبة والإسلام، وأعظم مقومات القومية العربية وهي لغة حية قوية، عاشت دهرها في تطور ونماء واتسع صدرها لكثير من الألفاظ الفارسية والهندية واليونانية وغيرها. وفي القرون الوسطى كانت المؤلفات العربية في الفلسفة والطب والعلوم الرياضية وغيرها مرجعاً للأوربيين، كما كانت اللغة العربية أداة التفكير ونشر الثقافة في بلاد الأندلس، التي أشرقت منها الحضارة على أوربا، فبددت ظلماتها وقشعت عنها سحب الجهالة، ودفعتها إلى التطور والنهوض. (إبراهيم، 1973، ص48).

ومن دواعي الاعتزاز باللغة العربية أنها لغة التنزيل، قال تعالى: ﴿ وَإِنَّهُۥ لَتَنزِيلُ رَبِّ ٱلْعَٰلَمِينَ ﴿١٩٢﴾ نَزَلَ بِهِ ٱلرُّوحُ ٱلْأَمِينُ ﴿١٩٣﴾ عَلَىٰ قَلْبِكَ لِتَكُونَ مِنَ ٱلْمُنذِرِينَ ﴿١٩٤﴾ بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُّبِينٍ ﴾ (سورة الشعراء: الآيات 192-195). وفيما ميزت به اللغة العربية من غيرها يقول الفراء: (وجدنا للغة العرب فضلاً على لغة جميع الأمم اختصاصاً من الله تعالى وكرامة أكرمهم بها، ومن خصائصها أنه يوجد فيها من الإيجاز ما لا يوجد في غيرها من اللغات. (عطية، 1987، ص5).

فضلاً عن ذلك فهي لغة الحديث النبوي الشريف الذي هو جزء من السنة النبوية المطهرة، وهذه السنة هي المصدر الثاني للتشريع، فعليه تعلم العربية

للأخذ بسنة النبي محمد ﷺ وعلى ذلك فإن تعلم اللغة العربية ليس مهماً للناطقين بها فقط، بل مهماً أيضاً للمسلمين الناطقين بغيرها، وذلك لأن ترتيل القرآن وقراءته وتدبر آياته والعمل بها فرض على كل مسلم

(العزاوي، 2008، ص5).

وتمتاز اللغمة العربية بخصائص كثيرة منها: أنها لغة اشتقاق وصيغ وتصريف وأعراب وهي لغة غنية بأصواتها وطواعيتها في التعبير وتنويع أساليب الجمل حسب الأزمنة. (طعيمة، 2001، ص42-43)

ولكي تؤدي اللغة وظيفتها كما هو مطلوب يجب أن يتوازن الاهتمام بجميع فروعها لتتكامل فتمكن المتعلم من استعمالها في حياته اليومية استعمالاً صحيحاً، لأن الاهتمام بفرع دون آخر يؤدي إلى ضعف المتعلم في بعض فروع اللغة، وهذا الضعف ينعكس على اللغة كلها. فاللغة وحدة متكاملة مترابطة، وليس بمقدور الفرد أن يعبر بها عن أفكاره تعبيراً صحيحاً إن لم يكن عارفاً قواعد الكتابة واللغة (عطية، 1987، ص7).

والإملاء، فرع من فروع اللغة العربية، ويرتبط ارتباطاً عضوياً بمادة اللغة العربية من جهة والمواد الأخرى من جهة ثانية ؛ فهو مرتبط بالقراءة والفهم، لأن الطالب لا يمكنه فهم ما هو مكتوب من دون معرفة النطق به، وعليه أن يقرأ بشكل صحيح ليتمكن من فهم الرموز المرسومة أمامه، ومن ثم قراءة ما هو مكتوب، ليصل إلى الأفكار والمعاني والمفاهيم التي يقصدها هذا النص أو ذلك الموضوع. (الطريفي، 2008، ص7).

والإملاء قانون تعصم مراعاته من الخطأ في الخط كما تعصم القوانين النحوية من الخطأ في الإعراب، فهو ضروري للمبتدأ كضرورة النحو له.

(النعيمي، 1987، ص3).

ويعد الإملاء العربي من أسهل أمالي لغات العالم، وذلك أن مصادر الصعوبة فيه قليلة لا تتعدى كتابة الهمزة، والألف، والتاء، ومواضع الحذف والزيادة والفصل والوصل. وهذه قليلة جداً إذا قيست بما هو موجود في أمالي اللغات العالمية وخاصة في اللغتين الفرنسية والانكليزية، حتى عد بعض التربويين الفرنسيين الإملاء الفرنسي كارثة وطنية **(بطرس، 2007، ص5).**

يذكر إبراهيم إن للإملاء منزلة كبيرة بين فروع اللغة، فهو من الأسس المهمة للتعبير الكتابي، وإذا كانت القواعد النحوية والصرفية وسيلة لصحة الكتابة من النواحي الإعرابية والاشتقاقية ونحوها، فإن الإملاء وسيلة لها من حيث الصورة الخطية **(إبراهيم، 1973، ص193).**

فهو يكسب المتعلمين المهارة في الكتابة، وفي رسم الحروف الصحيحة التي تعينه في تسجيل خطرات فكره ومشاعر نفسه، وتعينه في القراءة السريعة لجميع موضوعاته الدراسية، وفي تحصيله الثقافي العام، كذلك فإن الكبار يفيدون من الإملاء في تجنبهم الخطأ الكتابي، فيعصمون أنفسهم من عيب ذميم لا يغفره الناقدون، فضلاً عن إن عدم القدرة على الكتابة الصحيحة يعيق السرعة منها ويؤدي إلى غموض المعنى وبطء فهمه. **(شحاتة، 1996، ص341).**

وأكد (الهاشمي) أن الإملاء يعود المتعلم صفات تربوية نافعة، فيعلمه التمعن ودقة الملاحظة ويربى عنده قوة الحكم، والإذعان للحق، ويعوده الصبر، والنظام والنظافة وسرعة النقد والسيطرة على حركات اليد في الكتابة والسرعة

في الفهم، والتطبيق السريع اليقظ للقواعد المختلفة المفروضة، ويعد تمرينا مهما في دراسة أشكال الكتابة للغات أخرى. (الهاشمي، 1972، ص82).

إن أهمية الإملاء لا تقف عند الحدود العربية من أهدافه، بل هو وسيلة لألوان متعددة من النشاط اللغوي والتدريب على الكثير من المهارات والعادات الحسنة في الكتابة والتنظيم، فقطع الإملاء إن أحسن اختيارها تعد مادة صالحة لتدريب الطلبة على التعبير بالأسئلة والمناقشة والتخلص والنقد فضلاً عن كونها فرصاً للتمرينات الكتابية وتدريباً على الخط الجيد، ووسيلة مجدية لتزويد الطلبة بالوان من الثقافة وتجديد المعلومات وزيادة صلتهم بالحياة.

(العزاوي، 2008، ص9).

ومن هنا جاءت أهمية الإملاء، لأن الخطأ في الكتابة يؤدي إلى الصعوبة في القراءة، وفهم معاني العبارات أو المقصود من النص الأدبي، وأن التدريب على الإملاء والقدرة عليه يؤدي إلى تجويد الخط، وفهم الأفكار وتفسير ما أشكل على القارئ، وإظهار العمل الأدبي بمظهر جميل (الطريفي، 2008، ص 8-9).

إن الخطأ الإملائي يشوه الكتابة، وقد يقف حجر عثرة في فهم الجملة وتبيان المقصود لعدم التواصل المنشود، فهو غاية عملية التعليم والتعلم وهذا الخطأ يقلل من مكانة الكاتب والحط من شأنه. (خاطر، 2000، ص211).

والخطأ الإملائي يشوه الكتابة ويحول دون فهمها فهما صائباً، وغير خاف ما يلحق المتعلم الضعيف في الهجاء من ضرر في حياته العملية، فقد لا يسهل عليه إن يجد وظيفة في شركة أو معمل أو متجراً و مصلحة من المصالح التي

يحتاج فيها العمل إلى الكتابة، وقد لا يسهل عليه نتيجة ضعفه في الهجاء- أن يتابع الدارسة في مرحلة التعليم اللاحقة، لأن تعليم الإملاء يجب أن ينظر إليه كتعليم أي مادة أخرى، فهو أداة لتعليم المواد الدراسية، والتخلف فيه يتبعه- غالباً- تخلف في جميع المواد الدراسية (الهاشمي، 1972، ص182-183).

وبناء على ذلك فللإملاء أهمية كبيرة لا يمكن إغفالها، ولذا خص بمزيد من اهتمام التربيون والمعنيين باللغة وتعليمها، لأن الخطأ في الإملاء يفسد دلالة الكلمة إذ من المعروف إن دلالة الكلمة مرتبطة، برسمهما، وحيثما اختلف الرسم اختلفت الدلالة. (المعموري، 2004، ص12).

وإذا كان الخطأ في الإعراب يغير معنى الجملة فإن الخطأ في الإملاء يغير معنى الكلمة، فرسم الكلمات بصورها المتعارف عليها سبيل إلى معرفة دلالتها لارتباط معاني الكلمات برسمها المتعارف عليه.

ولهذا أرى أنه على المدرسين أن يفهموا أن غاية الإملاء لا تتوقف عند حد معين بل إنها تمتد إلى التدريب على أكثر من العادات الحسنة والمهارات في الكتابة كالقراءة والتعبير والخط، وإن اكتساب الطالب للقدرة على الكتابة الإملائية الصحيحة لا يتم مرة واحدة في الساعة المقررة لتدريس الإملاء وإنما يحصل من طريق الكلام والتحدث والإصغاء والقراءة، لذا فإن من الضرورة التنسيق بين منهج الإملاء وما يعمل اكتساب المهارات اللغوية في فنون اللغة الأخرى وقبل الانتقال لتزويده بمهارات الكتابة على الطالب أن يتقن المهارات السابقة حتى ينتقل بسهولة إلى هذه المرحلة، من مراحل تعلم اللغة، فإدراك

الكلمة وفهم معناها وتمييز أخواتها وتهجئتها والتعرف على عناصرها وأجزائها كل ذلك من المهارات لعدم تمييز العلاقات التي توجد بين أجزاء الكلمة الرئيسية والمسموعة أو عدم انتقال النظر بشكل منظم في أثناء القراءة يؤدي بالطالب إلى الخلط بين الحروف المتشابهة فنزيد أو نحذف بعضها.

(عاشور والحوامدة، 2003، ص133).

ومما تقدم من نصوص وأقوال للمربين التربويين الذين اهتموا بالإملاء العربي، فإن هناك دوافع نبهت إلى دراسة الأخطاء الإملائية الشائعة وأهم هذه الدوافع هي:

1- ندرة الدراسات العملية الميدانية، وعدم اهتمام الباحثين والدارسين بموضوع الأخطاء الإملائية.

2- إن الأخطاء الإملائية لم تتوقف عند المرحلة الابتدائية، بل امتدت إلى المراحل الأخرى أولها المرحلة المتوسطة ومن ثم الإعدادية وقد تصل إلى المرحلة الجامعية، وأكد ذلك كثير من المدرسين المعنيين بتدريس اللغة العربية من خلال اتصالي بهم.

3- إن دراسة الأخطاء الإملائية الشائعة عند طلبة الصف الخامس الثانوي له أهمية من اجل التشخيص والعلاج الممكن.

وآمل عن طريق دراستي أن أشخص الأخطاء الإملائية الشائعة عند طلبة الخامس الثانوي مستعيناً بآراء المدرسين المتخصصين في اللغة العربية.

ثالثا: هدف البحث:

يرمي البحث الحالي تشخيص الأخطاء الإملائية الشائعة عند طلبة الصف الخامس الثانوي، ومن ثم تحليلها.

رابعاً: حدود البحث: يتحدد البحث الحالي ب:

1- المدارس الثانوية أو الإعدادية النهارية في المديرية العامة لتربية محافظة الانبار.

2- طلبة الصف الخامس الثانوي للعام الدراسي 2008-2009.

خامساً: تحديد المصطلحات:

الخطأ لغة: أصله الفعل (أخْطأ) ويقال: خطئ وغَلِطَ بمعنى (حاد عن الصواب) ومنه ما ورد في الحديث النبوي الشريف (رفع عن أمتي الخطأ والنسيان) **(مصطفى، 1960، ص242).**

أما الخطأ الإملائي اصطلاحاً: فهو الكلمات التي يكتبها الطلاب مخالفة للرسم الصحيح في اللغة العربية عند إملائها عليهم.

(الظفيري، 2002، ص203).

الإملاء لغة: الإملال على الكاتب الواحد، وأمليت الكتاب أملي وأمللته أمله لغتان جيدتان جاء بها القرآن. **(ابن منظور، 1956، ص26)**

و(أمالي) جمع (إملاء) ومنها (أمالي الزجاجي والقالي والسهيلي والأمالي النحوية والشجرية).

الإملاء اصطلاحاً:

عرفه (الهاشمي، 2006):

- فن رسم الكلمات في العربية عن طريق التطوير الخطي للأصوات المنطوقة، والإملاء من الركائز الأساس للتعبير الكتابي، إضافة إلى أن الخطأ في رسم الكلمات عيب في شخصية الكاتب، وأنه سبب في صعوبة القراءة المكتوبة، وتوقع في أخطاء الفهم، **(الهاشمي، 2006، ص373).**

وعرفه (الجومرد، 1962):

وسيلة لتعليم الرسم الصحيح للكلمات والعبارات بإشكالها المعروفة **(الجومرد، 1962، ص136).**

وعرفه (ثامر، 1976) بانه:

وسيلة لمعرفة أخطاء الطلاب وتعويدهم على اكتشافها لابدال الصواب بها وتجنب موضع الخطأ. **(ثامر، 1976، ص65).**

❖ **التعريف الإجرائي للإملاء:**

هو كتابة عينة البحث الإنشاء والقطعة الإملائية كتابة صحيحة خاضعة لقواعد الرسم المتعارف عليها في اللغة العربية، وتكون الكتابة خالية من الأخطاء الإملائية.

الأخطاء الإملائية:

عرفها (هجرس، 1979) بأنها:

تلك الأخطاء الناتجة عن عدم قدرة التلاميذ على كتابة كلمات القطعة المعدة لاختبارهم على وفق الإجراءات الموصوفة كتابة صحيحة ورسمها بالشكل الصحيح الذي يتطابق مع رسمها في القطعة الإملائية المعدة للاختبار سواء أكان الخطأ في شكل الكلمة ككل أم في أي جزء منها.
(هجرس، 1979، ص20).

عرفها (قاضي، 1981):

أخطاء في الكتابة تؤدي إلى عدم فهم المعنى المقصود وتسبب قصور الطلاب في التعبير الكتابي (قاضي، 1981، ص13).

عرفها (الراوي، 2000) بأنها:

إذا زدنا حرفاً أو أكثر على الكلمة المقصودة، أو أنقصنا منها أو استبدلنا بها غيرها، نكون قد حرفنا معناها وعطلناه وشوهناه (الراوي، 2000، ص 3).

عرفها (التكريتي، 2002) هي:

تلك الأخطاء الناتجة عن عدم قدرة التلامذة على كتابة كلمات القطعة المعدة لاختبارهم على وفق الإجراءات الموصوفة للكتابة الصحيحة أما بنقص حرف أو زيادة حرف أو أكثر أو استبداله. (التكريتي 2002، ص17).

عرفها (الطريفي، 2008) بأنها:

تشوه العمل الأدبي، وتعرقل فهم الأفكار المراد توصيلها من خلال النصوص أو الكتب أو القصص أو المقالات أو الخواطر.. الخ.

(الطريفي، 2008، ص7).

❖ التعريف الإجرائي للأخطاء الإملائية الشائعة:

هي الكلمات التي يكتبها طلبة عينة البحث مخالفة للرسم الصحيح في اللغة العربية عند إملائها عليهم وذلك بزيادة حرف أو نقص حرف أو استبدال الحرف.

❖ وعرفت الصف الخامس الثانوي:

هو أحد صفوف المرحلة الإعدادية التي تتكون من ثلاثة صفوف (الرابع والخامس والسادس) وهذه المرحلة هي أساسية من أجل تأهيل الطلبة للمرحلة الجامعية.

الفصل الثاني

الإطـــار النظـــري

ودراسات سابقة

الفصل الثاني

الإطار النظري ودراسات سابقة

مقدمة:

إن لغتنا العربية التي خصها الله بأن جعلها لغة القرآن الكريم، وتعد أهم مقومات حضارة الأمة، وهي عنوان لشخصيتنا العربية، ولا تعدُّ مجرد مادة دراسية إنما هي فضلاً عن ذلك الوسيلة التي تُعلمّ بها المواد الأخرى، وهي النافذة التي يطل منها التراث العربي على حاضرنا.

والإملاء العربي هو صورة من صور اللغة العربية، التي أجمع المختصون عليها في دراسة اللغات وفي الحقيقة إننا نعاني الكثير مما يُصيبنا من جهل بقواعد لغتنا، وأصول نطقها وطرائق كتابتها ويعدُّ الإملاء فرعاً رئيسياً من فروع اللغة العربية، فهو المسؤول عن صحة الكتابة وسلامة التعبير، ليس فقط لدروس اللغة العربية، بل أيضا لباقي العلوم والمواد الدراسية الأخرى.

(دحلان، 1983، ص4).

والإملاء بالمفهوم الحالي أن تطلب من الطلبة ما تريد لمعرفة مستواهم في صحة الكتابة، والمقصود بعد ذلك أن تصل في نهاية المطاف إلى معرفة الكتابة بشكل صحيح وذلك لأن الذي يعرف الكتابة الصحيحة يكون مؤهلاً للقراءة الصحيحة، وإذا كان النحو سبباً لفهم ما نقرأ فنميز المرفوع من المنصوب والمجرور، ونعرف المبتدأ والخبر، والعاطف والمعطوف، والصفة والموصوف... الخ فإن من يعرف الكتابة الصحيحة يكون قد قطع مسافة في فهم المعاني.

(الطويل، 2007، ص149).

والإملاء يعد فهمه وارتقاؤه وسيلة جيدة لسلامة التعبير والإفهام، ويثير الإملاء القدرة العامة لدى الطلبة، لأن الإملاء الصحيح لأي نص يؤدي إلى فهمه تماماً، ولأن الخطأ يسهم في غموض المعنى، ولكي نكتب بلا أخطاء ينبغي تحريك مجموعة متعددة ومركبة من المعارف، والحكم على المواقف واكتشاف القاعدة التي يجب تطبيقها، وإظهار كفاية في التطبيق السليم، وفوق ذلك فإن باكتساب مهارة الكتابة الإملائية يتيسر تكوين الإنشاء الحصول على الأفكار والثراء في المفردات. **(الهاشمي، 1975، ص83).**

مع سهولة القواعد الإملائية العربية موازنة بالقواعد الإملائية للغات الأجنبية، ولاسيما الفرنسية والإنكليزية منها، فقد انبرى عدد من الغيارى على لغتنا العربية لما اعتبروه الصعوبات التي يعانيها طلابنا في كتابتهم للعربية ودعوا إلى تيسير هذه القواعد، ومنها كتابة الهمزة والألف، مقترحين ما يرون أنه يحقق رغباتهم في تيسير الإملاء العربي **(يمين، 2004، ص6).**

الكتابة:

تعدّ الكتابة خلاصة التعليم، إذ يتوجه التعليم منذ بدايته إلى تلك المهارة، لأنها تستند إليها كل المهارات، ولولاها لما تحدث القراءة، ولما نقل إلينا النصوص والأحاديث والإرث التاريخي السابق من الأمم، أو تنمية الاستماع من طريق قراءة المطبوعات، ولما للكتابة من وطأة كبيرة في نواحي الحياة جمعاء، فقد رفع الله منزلتها في كتابه المنزل وأقسم بالقلم الذي هو وسيلة الكتابة بقوله تعالى

﴿ نٓ وَٱلۡقَلَمِ وَمَا يَسۡطُرُونَ ﴾ (سورة القلم، الآية:1)، وقوله تعالى في الكتابة ﴿ وَلَقَدۡ كَتَبۡنَا فِي ٱلزَّبُورِ مِنۢ بَعۡدِ ٱلذِّكۡرِ أَنَّ ٱلۡأَرۡضَ يَرِثُهَا عِبَادِيَ ٱلصَّٰلِحُونَ ﴾

(سورة الأنبياء، الآية:105)

لذا فان الكتابة الوسيلة الأولى التي نقلت التراث، والتي حفظت للإنسان تاريخه وماضيه الديني والحضاري على مرّ العصور.

الكتابة ظاهرة إنسانية عامة، قديمة العهد، لجأ إليها الإنسان منذ عرف إنسانيته، وقد ذكرت الكثير من الكتب الدينية والتاريخية أول من وضع الكتابة هو آدم (عليه السلام)، وبعده إدريس (عليه السلام)، ويرى باحثون آخرون أن الكتابة الأولى تعود إلى نحو ستة آلاف عام، وكان موطنها مصر وأمريكا الوسطى، وعلى نحو أربعة آلاف عام في الصين، ويظن الباحثون أن فكرة الكتابة نشأة عند فراعنة مصر، ثم انتقلت إلى الفينيقيين فأنضجوا الفكرة، ونقلوها إلى العالمين اليوناني والروماني. (الحوامدة وعاشور، 2007، ص241).

إذا كانت القراءة إحدى نوافذ المعرفة، وأداة من أبرز أدوات التثقيف التي يقف بها الإنسان على نتائج الفكر البشري، فإنّ الكتابة تعدّ- في الواقع- مفخرة العقل الإنساني، بل أنها أعظم ما أنتجه العقل، ولقد ذكر علماء الانثربولوجي أن الإنسان حين اخترع الكتابة بدأ تاريخه الحقيقي.

(يونس وآخرون، 1981، ص227)

فان الكتابة ليست نشاط آلي يهدف إلى نسخ الطفل الحروف ليتعلمها، فنسخ الحروف ما هو إلا مظهر من مظاهر الكتابة فقط، كما أنها ليست رسوماً مجردة فحسب، بل هي أيضاً رموزاً تكون الكلمات أو جملاً ذات معنى وظيفي،

وعلى هذا الأساس فإننا لا نستطيع أن نحكم على الطفل أنه قد تعلم الكتابة، إلا عندما يكتب تلقائيا كلمات تُملىٰ عليه، أو عندما يكتب تلقائيا كلمات أو جملاً، ويعبر بها عن نفسه، ونشاطاته، وحاجاته المختلفة (الحسن، 2000، ص101).

فالكتابة وسيلة من وسائل الاتصال التي بوساطتها يمكن للتلميذ أن يعبر عن أفكاره، وأن يقف على أفكار غيره، وأن يبرز ما لديه من مفهومات ومشاعر، ويسجل ما يود تسجيله من حوادث ووقائع، وكثيرا ما يكون الخطأ الكتابي في الإملاء، أو عرض فكرة سبباً في قلب المعنى، وعدم وضوح الفكرة؛ ومن ثم تعدُّ الكتابة الصحيحة عملية مهمة في التعليم على اعتبار أنها عنصر أساسي من عناصر الثقافة، وضرورة اجتماعية لنقل الأفكار والتعبير عنها، والوقوف على أفكار الغير والإلمام بها. (شحاتة، 1993، ص315).

لذا مهارة الكتابةً تستلزم تقوية ربطها بالقراءة، والاستماع، والتعبير، ومراعاة ارتباطها بمهارات النفس الحركية، تمييزاًورسماًوخطاً، وقد أقترح الكثير من المعلمين تطوير كراسات خاصة للتدريب على أصول الكتابة، والخط وضوابطه، وعناية خاصة بالرسم الكتابي، والخط لاسيما في هذه المرحلة.

(الفار، 2004، ص2).

أنواع الكتابة:

وأرى أن من الضروري ذكر عددٍ من أنواع الكتابة التي يمكن أن يمارسها التلاميذ في المرحلة الابتدائية منها:

1- الكتابة المستقلة:

تمنح الكتابة المستقلة الأطفال فرصة المشاركة في النشاطات التعليمية،

ويختار التلاميذ ما يقومون به استنادا إلى خيارات متعددة، ويختـارون إمـا العمـل منفردين أو بنحو جماعي مع الآخرين، إذ يشدد الباحثون على التجـارب الممتعـة مع القراءة، والفكاهات الجماعية المتعلقة بسلوكيات القـراءة أثنـاء تلـك الفـترة، وإذ من الصعب التفريق بين الكتابة والقراءة لاسـيما أثنـاء الكتابـة المسـتقلة، إذ يوجه الأطفال سلوكياتهم الخاصة بهم، ومن المهم التنويه أثناء الكتابـة والقـراءة المستقلتين بأن يكون الوقت المخصص للكتابة مساوياً للوقت المخصص للقراءة، فان القراءة الصحيحة تسـاعد علـى الكتابـة الصـحيحة، وأسـباب التخلـف في القراءة هي أسباب التخلف في الكتابة نفسها **(منصور، 1987، ص257)**.

إذ تثير الأحداث الحاليـة في كتـب الأطفـال فعـل الكتابـة؛ لان للأطفـال أفكاراً مستقلة يستطيعون رسمها والتعبير عنها من خـبراتهم الشخصـية الكـثيرة المتنوعة لأنّ الموضوعات التي يختارونها لها معنى وظيفي بالنسبة لهم، لهذا يكتبون بحرية وحماس عنها **(مورو، 2004، ص290)**.

إذ إن الكتابة مرتبطة أشـد الارتبـاط بتعلـيم القـراءة، ففـي أثنـاء مرحلـة التعرف على الكلمات والجمل يبدو ميل الطفل واضحا إلى رسم الكلمات الـتي يقرؤها والقراءة تنقلب كتابة؛ لان تعليم الأولى أساس في تعليم الثانية، والقـراءة هي التي تخلق الدافع في نفوس الأطفال لكـي يتعلمـوا الكتابـة، فعنـدما يتعـرف الطفل على الكلمات والجمل بأشكالها وأصواتها، يجد نفسه مـدفوعاً إلى كتابتهـا وعندئذ يشعر بالارتياح، لأنه وجد نفسه قادراً على استعماله للغة.

(الحسن، 2000، ص125).

فلا غرو أن نطالب بأن تكون مادة القراءة في الصفوف الأولى عبـارة عـن قصص قصيرة مكونة من جمل قليلة، تتكرر فيها الكلمات الجديدة أكثر من مرة،

كي يدركها الطفل، ولا تكون الكتابة مصاحبة لعملية القراءة، بل يبدأ الطفل في الكتابة بعد اكتسابه حصيلة لغوية تساعده على بناء الثقة بنفسه أولاً وهذا ما تراه (منتيسوري)؛ لان الأخطاء القرائية والأخطاء الكتابية تدعو الطفل إلى الملل، والعزوف عن الإقبال نحو التعلم. (أبو الضبعات، 2007، ص148-149).

2- الكتابة الوظيفية:

يحتاج الأطفال في الكتابة الوظيفية إلى أن يشاهدوا هدفاً قبل البدء بالكتابة وتضم مشاريع الحصة الكتابية أهدافاً ضُمنت بطاقات المعايدة لأعياد الميلاد، والمناسبات الأخرى للأهل والأصدقاء، إذ في هذه الكتابة غالباً ما يوفر جمع كلمات خاصة جدا واستعمالها للكتابة، وكذلك استعمال المطبوعات الموجودة في الصف والنسخ للطفل أثناء كتابته الخاصة، فان بعض تلامذة المرحلة الابتدائية، يعدون خدمة البريد وبرامج مراسلة الأصدقاء، إذ يعطى الأطفال رسائل ليكتبوها بنحو دوري كل أسبوع، ويكون على المعلم مساعدة الأطفال على كتابة أحرفها، أو كتابة قطعة إملاء، ويشجع الأطفال على استعمال القدرات الكتابية التي يتمتعوا بها حتى لو لم يكونوا بعد قادرين على إنتاج الكتابة المتعارف عليها.

إن استعمال البريد الالكتروني في مراسلة الأصدقاء هي طريقة أخرى يتواصل من طريقها الأطفال مع بعضهم البعض لأسباب وظيفية، إذ يعطي البريد الالكتروني للأطفال الفرصة لمكاتبة الآخرين في أي بقعة من الأرض، لاسيما وأن إرسال الرسائل واستقبالها يكاد يكون مباشراً.

(مورو، 2004، ص292)

ذلك النوع من الكتابة لا بد أن يركز عليه في العامين الأخيرين

من المرحلة الابتدائية؛ وهذا يعني ألا ينتقل الطالب من هذه المرحلـة إلى المرحلـة الاخرى إلا وقد دُرِّبَ على الكتابة في هذا اللون، واكتسب مهاراتها، ويشعر أنه يتعلمها ليمارسها في مستقبل حياته (البجة، 2005، ص221).

3- الكتابة التحريرية:

إنّ التعبير التحريري هو الحصيلة النهائيـة لتعلـيم اللغـة العربيـة، أي انـه الهدف الشامل لتعليم اللغة، فكل فنون اللغة وفروعها تصب في التعـبير، فـنحن عندما نعلّم التلميذ الاستماع الجيد، فإننا نقصد بذلك تقوية قدراته على التعـبير التحريري، وعندما نعلمه كيف يتحدث وينطق في حديثه، فإننا ننمي القدرة ذاتها وعندما نعلّمه الهجاء والخط، فإننا نعينه على تكوين كتابه خاليـة مـن الأخطـاء، وهكذا نرى أن تعليم فنون اللغة كلها تهدف في النهاية إلى بناء القـدرة التعبيريـة الواضحة السليمة الجميلة لدى التلاميذ، وأن أصل تعليم فنون اللغة هو التكامل والشمول. (مدكور، 2000، ص228).

إذ يمكن تعليم التعبير التحريري بنجاح في الصفوف الأولى، مـع تعليقـات يومية أو على الأقل عدة مرات في الأسـبوع، إذ يحـث الأطفـال علـى كتابـة أي شيء يريدونه في دفاترهـم الخاصة ويكتبوا تبعاً لمستوى تطور الكتابة الخاص بهـم وقد تضم صحف بعض الأطفال صـوراً فقـط، أو كلمـات مبعثـرة، أو كلمـات عشوائية، أو الفاظ مبتكرة، يمكن أن يعطي المعلم نموذجـاً عـن الصـحيفة أو مـن طريق رسالة شخصية، يمكـن للأطفـال أن يأخـذوا فكـرة عـن نـوع التعليقـات الملائمة. فقد يرسم بعض الأطفال أو يكتبوا قصصاً في صحفهم، والبعض يكتب خبرات شخصية، إذ يعلق المعلم على كتابة كل طفل ما على الصحيفة، ففي هذه

الطريقة يظهر حجمها وكثافتها بنتائج الصحيفة نتائج مذهلة باستمرار هذا النشاط الدوري في السنة الدراسية.

4- كتابة الإملاء:

يعد الإملاء قنطرة بين الكلام ولغة الكتابة فهو يساعد التلاميذ على تثبيت التراكيب الكتابية والتعبير، والمفردات التي يمكن نطقها نطقاً سليماً، والانتقال بالتلاميذ من المراحل الأولى من تعلم الكتابة المصاحبة لتعلم القراءة إلى مرحلة كسب المهارة اليدوية، والعقلية التي تمكّن من كتابة الكلمات كتابة صحيحة اعتماداً على الذاكرة، وإحساسات تشترك في تعليم الرسم الصحيح للكلمة وهي: (السمع) الذي هو صوت الكلمة و(البصر) الذي هو رؤية الكلمة فترسخ الصورة، و(الإحساس العقلي) الذي ينشأ لدى خط الكلمة ورسمها.

(الزجاجي والتميمي، 2004، ص26).

حيث أنني أرى أن الإملاء جزء مهم من المهارات الكتابية؛ لأنه الناقل الأساس للفكرة التي يعبر عنها التلميذ، فإما أن يكون إيصال الفكرة المكتوبة بنحو صحيح من طريق صحة الإملاء، أو عدم نقل الفكرة وتشويهها من طريق الأخطاء الإملائية التي تغير منحى الكلام المكتوب، وعدم فهمه؛ لذا تعدُّ هذه المهارة مرتكزاً للمهارات الكتابية الفرعية الأخرى، وهي التي تعين القارئ على فهم المكتوب وتحليله، ونقده، وتقويمه.

والإملاء هو تحويل الأصوات المسموعة المفهومة إلى رموز مكتوبة على أن توضع هذه الحروف في موضعها الصحيح من الكلمة. أو هو رسم الكلمات

العربية من طريق التصوير الخطي للأصوات المنطوقة برموز تتيح للقارئ أن يعيد نطقها طبقاً لصورتها الأولى، ذلك على وفق قواعد وضعها علماء العربية.

(البجة، 2005، ص431).

عادات الكتابة:

لتطوير عادات جيدة للكتابة ومن ثم لدعم وتشجيع الحافز للكتابة، يتوقع من تلاميذ الصفوف الابتدائية أن:

- يكتبوا كثيراً ويصغوا لما يكتبه الآخرون.
- يكتبوا كثيراً بنحوٍ مستقل.
- يكتبوا ضمن نماذج مختلفة مثل القصائد والقصص، والنصوص الوظيفية (أشارات، ورسائل، وملصقات)، والنصوص القصصية.
- يصغوا لما يكتبه الآخرون، ويناقشوا ما يكتبونه معهم.
- يكتبوا في المنزل (مورو، 2004، ص164).

مشكلات الكتابة العربية:

مشكلات الكتابة العربية كثيرة ومتعددة وهي:

1- الشكل:

المقصود به وضع الحركات القصار على الحروف: الضمة، والفتحة، والكسرة، فهو المصدر الأول من مصادر الصعوبة، فإذا وجد الطالب أمامه لفظة (علم) مثلاً حار فيها إذا كانت: عَلِمَ، أو عَلَّمَ، أو عُلِمَ، أو عِلْم، أو عَلَمَ ونشأ

عن ذلك أننا لا نجد حتى من بين من تفوقوا في اللغة العربية من لا يخطئ في ضبط الكلمات، لان طريق الضبط يحتاج إلى بحوث ومجهودات قل من يستطيع التفرغ لها أو الوصول إليها.

2- قواعد الإملاء:

كثرت الدراسات التي تناولت قواعد الإملاء على أنها تشتمل على صعوبات تفوق الكتابة عند الناشئين، وتلخص الصعوبات بما يأتي:

أ- الفرق بين رسم الحرف وصوته:

المفروض في نظام الكتابة السهلة أن رسم الحروف يكون مطابقاً لأصواتها بحيث إن كل ما ينطق يكتب، وما لا ينطق به لا يكتب. نجد إن الكتابة العربية لا تتبع المفروض في بعض كلماتها. فقد زيدت أحرف لا ينطق بها في (أولئك- اهتدوا). وحذفت أحرف ينطق بها في (ذلك، لكن، طه). وحولت رسم الألف اللينة التي تكتب (ياء) تارة، و(الفاً) تارة أخرى. ولا شك إن المطابقة بين الكتابة والنطق سوف تيسر الكتابة، وتوفر الوقت والجهد.

ب- ارتباط قواعد الإملاء بالنحو الصرف:

ربط كثير من قواعد الإملاء بقواعد النحو الصرف يشكل عقبة من العقبات التي تعوق الكتابة. فعلى الطالب ان يعرف- قبل إن يكتب- أصل الاشتقاق، والموقع الأعرابي للكلمة، ونوع الحرف الذي يكتبه. وتتجلى هذه الصعوبة إلى الألف اللينة، فإذا كانت ثالثة أصلها الواو سمي الفاً، كما في (سما، دعا)، وإذا كانت زائدة عن ثلاثة أحرف رسمت (ياء) كما في (انتهى، مصطفى)، إلا إذا سبقت بتاء فترسم الفاً كما في (دنيا، يحيا)، ويستثنى الاسم

(يحيى) فيرسم على القاعدة، وتتجلى هذه الصعوبة في (ما) فهي توصل (بكل) إذا كانت زمانية، وبرَبَّ، وإنَّ إذا كانت كافة، وتفصل إذا كانت موصولة أو نكرة موصوفة.

ج- تعقد قواعد الإملاء وكثرة الاستثناء فيها:

من المشكلات التي تسبب صعوبة في الإملاء تشعب قواعدها وتعقدها وكثرة الاستثناءات فيها، حتى أصبح الكبار لا يأمنون الخطأ، فما بال الصغار؟ فالهمزة المتوسطة مثلاً هي إما متوسطة بالأصل وإما متوسطة تأويلاً، ثم هي بعد ذلك ساكنة أو متحركة، والمتحركة متحركة بعد ساكن أو بعد متحرك، والساكن إما صحيح وإما معتل، والمتحرك من الهمزة أو مما قبلها مضموم أو مفتوح أو مكسور، لكل حالة من الحالات قاعدة ولكل قاعدة استثناء.

د- الاختلاف في قواعد الإملاء:

من أسباب الصعوبة أيضا كثرة اختلاف العلماء في قواعد الإملاء واضطرابهم فيها، لذلك تعددت القواعد وصعب رسمها، واختلفت الكتابة بين الإفراد وبين الشعوب العربية. فالهمزة المتوسطة في كلمة يقرؤون مثلاً ترسم على ثلاثة أوجه: يقرؤون، يقرأون، ويقرءون، وكلها رسم مصيب.

3- اختلاف صورة الحرف باختلاف موضعه من الكلمة:

تعددت صور بعض الحروف في الكلمة، فهناك حروف تبقى على صورة واحدة هي: الدال، والذال، والراء، والزاي، والظاء، والواو. وهناك حروف لكل منها صورتان هي: الباء، والتاء، والثاء، والجيم، والحاء، والخاء، والسين، والشين، والصاد، والضاد، والفاء، والقاف، واللام، والنون، والياء، وهناك

حروف لكل منها ثلاث صور هي: الكاف، والميم وهناك حروف لكل منها أربع صور هي: العين، والغين، والهاء. وغني عن البيان إن تغيير أشكال الحروف بتغيير مواضعها في الكلمة يستلزم أجهاد ذهن الطالب خلال تعلمه الكتابة.

4- الاعجام:

المقصود بالاعجام هو نقط الحروف. أن نصف عدد حروف الهجاء معجم. وان عدد النقاط يختلف باختلاف الحروف المنقوطة، وان وضع النقط يختلف باختلاف هذه الحروف أيضا كل ذلك شكل صعوبة تضاف إلى الصعوبات المتمثلة في الكتابة العربية

5- وصل الحروف وفصلها:

تتكون الكلمات العربية من حروف يجب وصل بعضها، ويجب فصل بعضها عن بعض، وبذلك تضيع معالم الحروف داخل الكلمة. نظام كتابة الحروف نظام معقد، فيما نجد النظام اللاتيني يقضي بوضع الحروف بعضها إلى جانب بعض في وضع أفقي.

النظام العربي يجمع بين نظامين في كتابة الحرف حيث يقضي بترتيب بعض حروف الكلمة ترتيباً رأسياً، وبترتيب البعض الأخر ترتيباً أفقياً، ويترتب على الطالب في الكتابة العربية إلى معرفة موضع كل حرف من الحرفين المجاورين له، في حين انه في الكتابة اللاتينية له قاعدة واحدة هي وضع الحروف إلى جانب بعضها البعض والكتابة العربية بواسطة فصل الحروف ووصلها. ونظام كتابتها المعروف معقدة، صعبة التعلم والتذكر.

6- استعمال الصوائت القصار:

عدم استعمال الحروف التي تمثل الصوائت القصار أوقع الطلبة في صعوبة التمييز بين قصار الحركات وطوالها، وأدخلهم في باب اللبس فرسموا الصوائت القصار حروفاً. أن استعمال حروف العلة للدلالة على الصوائت الممدة خطوة مهمة في تاريخ تطور الكتابة العربية، غير إن التطور الذي بدأ في هذا الاتجاه لم يستمر ليشمل الصوائت القصيرة، الضمة، والفتحة، والكسرة، فما زالت ترسم حركات، وقد برز علماء اللغة ذلك الوضع بعلة التمييز بين الحروف والحركات، وسببوا بذلك تحجر كتابة الحركات القصار على الأشكال التي تستعملها الآن.

7- الأعراب:

الكلمة المعربة يتغير آخرها بتغيير التراكيب. فالاسم المعرب يرفع وينصب ويجر، والفعل المعرب يرفع وينصب ويجزم ويكون الأعراب تارة بالحركة، وتارة بالحروف، وتارة بالإثبات، وتارة بالحذف. بل قد يطرأ التغيير على الحروف الوسطى من الكلمات. تحذف بعض الحروف في حالات جزم المضارع الأجوف والناقص، وفي تنوين المنقوص رفعاً وجراً. وهذه العوامل التي تؤثر على صورة الكلمة بحذف بعض حروفها تكون مواطن صعوبة أمام الطلبة لعدم درايتهم بها، وهي عوامل نحوية أو صرفية لم يتعرض لها الطالب في أثناء تعلم الهجاء.

8- اختلاف هجاء المصحف عن الهجاء العادي.

هجاء المصحف مختلف عن الهجاء العادي في عدة مواضع هي الحذف، والزيادة، ومدّ التاء وقبضها، والوصل في بعض الكلمات. هذا يشكل مواطن صعوبة يواجهها الطالب حين تقع عينه على بعض آيات القران الكريم في أثناء دراسته. **(شحاته، 1992، ص316-321).**

الإملاء تاريخياً:

انحدرت الكتابة العربية من الكتابة الآرامية، فقد تفرع من الكتابة الآرامية الخط المسند الحميري بحروفه المنفصلة، وكان الحميريون يمنعون الناس من تعلم الكتابة إلاّ بأذن منهم، وكان الخط بالغ الإتقان والجودة في دولة التبَابِعة ثم تفرع من الخط المسند هذا، خط الحزم، وأول من وضعه مراره بن مرة الطائي واسلم بن جدرة وصار يعلمه أهل الأنبار (الأنبار مدينة كانت على الفرات اتخذت مقراً للخلافة إلى أن أسست بغداد) ثم انتقل منها إلى الحيرة قاعدة المناذرة، وإلى غيرها من المدن حتى انتقلت إلى الطائف وقريش. (زرازير، 1984، ص10)، وقبيل الإسلام كَثُر الكَتَبَةَ بمكة من قريش، ومع كثرتهم فإنهم قليلون في جانب بقية العرب، ولم تبلغ الكتابة عندهم المنزلة الوسطى من الارتقاء والإجادة لمكان العرب من البداوة والبعد من الصناعة، ولم تنتشر الكتابة بالمدينة إلا بعد الهجرة بأكثر من سنة (والي، 1986، ص7).

لقد كان للإسلام فضل كبير على نشر الكتابة في كل بقعة من البقاع التي فتحوها وفي كل مكان نزلوه فعندما نزلوا البصرة والكوفة احتاجوا إلى الكتابة فاستعملوا الخط وطلبوا صناعته وتعلمه وتداوله فترقت الإجادة فيه ولكن من دون العناية المطلوبة إذ لم تكن الكتابة العربية قبل النسخ منقوطة حتى ابتكرت العرب على يد أبي الأسود الدؤلي أول من وضع الحركات على شكل نقط، ثم أكمل طلابه يحيى بن عمر ونصر بن عاصم فجعلا للحركات لوناً و للأعجام لوناً آخر وقسّما الحروف إلى مهملة خالية من النقط وأخرى غير مهملة أي منقوطة ثم جاء الخليل فاستبدل الشكل المنقوط بالشكل المتداول اليوم.

(مجاهد، 1986، ص74- 75)

علاقة الإملاء بفروع اللغة العربية الأخرى:

إن فروع اللغة العربية تهدف إلى غرض عام، تشترك فيه جميعها وهو أن يتمكن المتعلم من اللغة تعبيراً وفهماً، فأن لكل فرع من هذه الفروع غرضاً خاصاً به، هو الذي يوجه طريقة معالجته وتدريسه، ومثل فروع اللغة العربية في أهدافها الخاصة، ثم في هدفها العام المشترك، كمثل الروافد تصب كلها في مصب واحد. **(أبو مغلي، 1986، ص12).**

وإن اللغة العربية وحدة متكاملة، وإن التقسيم المتبع حالياً في تدريس اللغة العربية يجب أن لا يعني تجزئة وإنما تقسيم دعت إليه ضرورة تيسير تعليمها، وإن مهارات اللغة لا يمكن أن تتحقق في دراسة فرع واحد من فروع اللغة وان تلك المهارات حلقات مترابطة يكمل كل منها الأخرى. **(المشهداني، 1986، ص10)**

لذلك ينبغي أن ندرك أنها وحدة متكاملة ولا يمكن لأي فرع من فروعها القيام منفرداً بدور فاعل في إكساب المتعلم اللغة التي تجمع معناها كل ما تؤديه هذه الأفرع مجتمعة من معان، لذلك فإنه من الضرورة بمكان أن تنهض بشتى أفرعها كي تصل إلى المتلقي كما ينبغي، ويرتبط الإملاء ببعض فروع اللغة العربية وبألوان النشاط اللغوي وبنواحي أخرى منها:

1- القراءة:

تتطلب بعض أنواع الإملاء القراءة مثل البدء في الكتابة كالإملاء المنقول والإملاء المنظور، ومن خلال قراءة المتعلمين للقطعة فإنهم يكسبون كثيراً من المهارات القرائية، ناهيك من تعويدهم القراءة الصحيحة من نطق لمخارج الحروف، وضبط الكلمات بالشكل، ليصلوا إلى الأفكار والمعاني والمفاهيم التي يقصدها هذا النص أو ذاك الموضوع. **(العزاوي، 2008، ص35).**

2- القواعد النحوية:

إنها وسيلة لضبط الكلام، وصحة النطق والكتابة، وليست غاية مقصودة لذاتها، وقد أخطأ كثير من المدرسين حين غالوا بالقواعد، واهتموا بجمع شواردها، والإلمام بتفاصيلها، والإثقال بهذا كله على الطلبة، ظنّا منهم، أن في ذلك تمكيناً لهم من لغتهم، وأقداراً لهم على إجادة التعبير والبيان.

(إبراهيم، 1972، ص203).

3- المطالعة:

إن الوسيلة في الإملاء هي أن تعرض أمام أنظار الطلبة كلمات وألفاظاً في المطالعة وغيرها، وبتكرار هذا العرض ثبت الصورة الصحيحة لرسم الكلمة، وبالمرانه يمكن محاكاة رسمهما وكتابتها في الإملاء كتابة صحيحة بواسطة (الاستعادة من الذكر). **(سليم، 1987، ص226).**

4- التعبير:

إن التعبير هو المحطة النهائية لمدى ما حصل عليه الطالب من فائدة في الفروع المختلفة، وهو البوتقة التي تصب فيها المهارات الإنسانية كلها، ففيه يتضح حظ الطالب من النحو والبلاغة، محفوظاته من النثر والشعر، ومدى استفادته بما يقرأ في دروس المطالعة الحرة أو المقررة، وبعبارة أخرى إن التعبير غاية، والفروع الأخرى وسائل إنما وجدت لتؤدي إلى التعبير الجيد شفهياً كان أم تحريرياً، وللتعبير منزلة كبيرة في الحياة فهو ضرورة ولا يمكن لإنسان أن يستغنى عنه في أي مرحلة من مراحل عمره. **(أحمد، 1985، ص34)**

5- الخط:

ينبغي أن نحمل الطلبة دائماً على تجويد خطهم، في كل عمل كتابي، وإن تكون كل التمرينات الكتابية تدريباً على الخط الجيد، ومن خير الفرص الملائمة لهذا التدريب، درس الإملاء، ومن أحسن الطرائق التي يتبعها المدرسون لحمل الطلبة على هذه المادة، ومحاسبتهم على الخط، ومراعاة ذلك في تقدير درجاتهم في الإملاء. (إبراهيم، 1975، ص14).

6- الدراسات الأدبية:

وتشمل الأناشيد والمحفوظات والنصوص الأدبية والبلاغة، فيها تدريب على القراءة والتعبير والاستعمال اللغوي بجانب الفهم والتذوق وتنمية الثروة اللغوية، وهكذا يمكن في كل حصة من حصص اللغة العربية معالجة أكثر من فرع وتحقيق طائفة من الفوائد اللغوية مختلفة الألوان. (إبراهيم، 1973، ص53).

فوائد الإملاء:

للإملاء فوائد كثيره أهمها:

1. تنمية مهارات الكتابة الصحيحة ورسم الأحرف والكلمات رسماً صحيحاً منسجماً مع الضوابط الفنية للكتابة، كتناسق الأحرف والكلمات والكتابة على السطر.
2. تدريبهم على كتابة الكلمات الصحيحة، وإبقاء صورها الصحيحة في الذاكرة وذلك بتدريب الحواس الإملائية على إتقانها الكتابة، فالأذن تسمع ما يُمْلّي عليها واليد تكتبه، والعين ترمق الصواب والخطأ وتميز بينهما. (الهاشمي، 2006، ص373).

3. اختيار معلوماتهم الكتابية واكتشاف مواطن الضعف لمعالجتها، ولاسيما فيما له صلة مباشرة بالقواعد الإملائية التي يكون الإملاء تطبيقاً عليها.
4. تمرينهم على حب النظام أو الترتيب والنظافة، وعلى تعلم معاني الفواصل وكيفية استعمالها، فيحسن الطالب تقطيع الجمل، وأدراك مواطن الوقف، وتهديه معاني الفواصل إلى القراءة التعبيرية.

(شحاتة، 1996، ص342).

5. الإملاء فرع من فروع اللغة، فيجب أن يحقق نصيباً من الوظيفة الأساسية للغة، وهي الفهم والإفهام، ويكون ذلك بحسن اختيار القطعة، وإتباع الطرق الجدية. (إبراهيم، 1973، ص193).
6. تنمية قدرة الطلاب على التمييز بين الأحرف المتشابهة في النطق والمتقاربة في الصوت والمتماثلة في الرسم والتمكن من معالجة الصعوبات الإملائية، وتعويدهم على التركيز والانتباه والإصغاء والجلوس الصحيح.
7. تنمية المواهب الخطية عند الطلبة، وإثارة الرغبة في التتبع والمطالعة وتحبيب اللغة العربية إلى نفوس الطلبة.

مهارات تدريس الإملاء:

تتنوع مجالات تدريس الإملاء بتنوع مجالاتها المعرفية والوجدانية والمهارية وتتدرج بتدرج الصفوف الدراسية والمراحل التعليمية، وبعض المهارات تتشارك فيها فروع اللغة العربية، وبعضها يقتصر على الإملاء كمنظومة صغرى داخل منظومة كبرى هي اللغة العربية، ويهدف درس الإملاء إلى تمكين المتعلمين من المهارات الآتية:

1- رسم الكلمات والحروف رسما صحيحا.

2- رسم الكلمات بخط واضح مقروء ويشمل ذلك أحوال الحروف، ووضع النقاط عليها، واستعمال علامات الترقيم المناسبة.

3- دقة الملاحظة، والانتباه، والذوق، وحسن الاستماع.

4- كتابة حروف اللغة العربية بأشكالها المختلفة، وفي مختلف مواقعها.

5- الفهم والإفهام، إذ أن الإملاء فرع من فروع اللغة العربية وينبغي أن يحقق وظيفة اللغة هذه في الفهم والإفهام.

6- تجنب الإحراج في الحياة المدرسية والعامة، والشعور بثقة النفس.

أهداف تدريس الإملاء:

1- تدريب الطلاب على رسم الكلمات والحروف رسماً صحيحاً مطابقاً للأصول التي تضبط نظم الكتابة حروفاً وكلمات.

2- رسم الكلمات بخط مقروء ويشمل أحوال الحروف وأشكالها وحركاتها ووضع النقاط عليها.

3- الإملاء وسيلة لتنمية دقة الملاحظة والانتباه وتعويد الطلاب على النظافة والترتيب والوضوح مما ينمي في الطالب التذوق الجمالي.

4- يجب أن يحقق الإملاء جانباً من الوظيفة الأساسية للغة وهي الفهم والإفهام بما في قطعة الإملاء من خبرة وثقافة ومعرفة.

5- تدريب الطلاب على استعمال علامات الترقيم استعمالاً صحيحاً.

6- تنمية المهارة الكتابية عند الطلاب بتعويدهم السرعة في كتابة ما يسمعونه مع الدقة والوضوح في الكتابة.

7- تنمية دقة الملاحظة والانتباه وتدريب حاستي السمع والبصر تدريباً يساعد على تمييز مقاطع الكلمات والحروف وأشكالها وحركاتها وتدريب اليد وعضلاتها على الحركات الدقيقة المتناسقة.

8- تنمية الثروة اللغوية عند الطلاب وتوسيع خبراتهم وتنويعها.

9- قياس قدرة الطلاب على الكتابة الصحيحة ومدى تقدمهم.فيها ومعرفة مستواهم الإملائي لاتخاذ الوسائل العلاجية المناسبة.

(عاشور، والحوامده، 2003، ص134-135)

أسباب الأخطاء الإملائية :

1- الطالب:

يكون سبب ضعف مستواه أو شرود فكره وقد يكون السبب ناتجاً عن ضعف البصر أو السمع أو ضعفه في الكتابة ينتج عن الخوف والارتباك فان ضعف الكتابة يكون ناتجاً عن أحدى هذه الأسباب.

2- المدرس:

قد يكون المدرس سريع النطق أو خافت الصوت، أو قد يكون نطقه للمفردات والحروف غير واضح، أو من الذين يبالغون في إشباع الحركات فبالتالي يكوّن ذلك نتائج سلبية على بعض الطلبة حيث يكون الطالب في حيرة اللفظ الذي سمعه خصوصاً في الحروف المتقاربة في الصوت.

3- **قطعة الإملاء:**

إذا كانت القطعة المختارة صعبة الكلمات أو فيها شواذ في رسمها عن القاعدة الأصلية في نسبة كبيرة فانه يؤثر سلبياً على الطلبة وعلى كتاباتهم الإملائية.

4- **عوامل ترجع إلى طريقة التدريس وأسلوب المعالجة والتصحيح المتبع.**

5- **عوامل تتصل باللغة المكتوبة:**

وتتمثل في قواعد الإملاء والشكل واختلاف صورة الحرف باختلاف موضعه ووصل الحروف وفصلها....... الخ.

6- **عوامل ترجع إلى الإدارة المدرسية والنظام المدرسي**

وتتمثل في تحميل المدرسين أعباء متعددة، وارتفاع كثافة الفصل الدراسي، وقلة أعداد المدرسين، وعدم وجود حوافز تشجيعية للمدرسين الأكفاء، والنقل الآلي للطلبة.

7- **عوامل تتصل بخصائص اللغة المكتوبة**

وتتمثل في الشكل وقواعد الإملاء، واختلاف صورة الحرف باختلاف موضعه من الكلمة والاعجام، ووصل الحروف وفصلها، واستعمال الصوائت القصار، والأعراب، واختلاف هجاء الصحف عن الهجاء العادي.

(شحاته، 1992، ص329) (عاشور، والحوامدة، 2003، ص142)

الأساليب المتبعة في علاج الضعف الإملائي:

إن نجاح الطريقة يتوقف دائماً على الموضوع الذي يتعلمه الطالب وعلى

الطالب نفسه، وعلى المدرس وتصرفه، وفهمه لغرضه، ومن الأسس السليمة التي تفيد المدرس في تدريس الإملاء هي:

1- تدريب الأذن على الإصغاء إلى المعنى ومخارج الحروف، وتدريب اللسان على النطق الصحيح، وتعود رسم الحروف، والألفاظ، والسيطرة على الصعوبات التي تخالف فيها الكتابة النطق، ومعرفة قواعد الهجاء، وكتابة موضوعات إنشائية قصيرة سبق معالجتها شفوياً.
2- الاهتمام بالتذكر والتدريب المستمر عن طريق مطالبة الطلبة إن يذكروا عدة اسطر، ثم نمليها عليهم في اليوم التالي.
3- الاهتمام بالمعنى قبل الهجاء، يجب إن نربط الإملاء بالعمل التحريري فالهجاء دراسة لها هدف حيوي عندما يكون مرتبطاً بالتعبير المكتوب.
4- الوسائل التي تساعد على اكتساب مهارات الإملاء الصحيح تتمثل في القراءة بإمعان، وتوضيح مخارج الحروف، والاهتمام بالإملاء في كل الواجبات المنزلية، واستعمال السبورة في كتابة الكلمات الجديدة، ومعرفة القواعد العملية المحددة مع التركيز على التطبيق.
5- تحديد الأهداف السلوكية في كل درس إملائي لتحقيق الغاية المرجوة.
6- الوصول للقاعدة الإملائية بطريقة الاستنتاج والاستقراء والابتعاد عن تقديمها بصورة مباشرة.
7- عدم الانتقال إلى قاعدة إملائية جديدة إلا بعد التأكد من أن الطلبة قد أتقنوا المهارة الكتابية المتعلقة بالقاعدة السابقة.
8- معالجة الأخطاء الإملائية بصورة مباشرة.
9- الابتعاد عن العقوبات المرهقة في كتابة الأخطاء الإملائية لان ذلك يكون اتجاهاً سلبياً. (شحاته، 1992، ص332).

طرائق تدريس الإملاء:

ثمّة طريقة تربوية واحدة سائدة ومتبعة لتدريس الإملاء هي الطريقة الاستقرائية وهي الطريقة نفسها المعتمدة في دروس النحو والصرف، وتقوم هذه الطريقة على استقراء القاعدة الإملائية من نصّ مُهيّأ ومدروس ومناسب لهذه القاعدة، ثم حفظ هذه القاعدة، فالتطبيق عليها (**بطرس، 2007، ص10**).

وذلك وفق الخطوات الآتية:

1- قراءة النص قراءة صحيحة من المدرس ثم من بعض الطلبة.

2- شرح المفردات الصعبة بعد إجراء محادثة عامة حول النص.

3- التوقف عند الكلمات التي سنستخرج منها القاعدة، وكتابتها في عمود أو أعمدة على اللوح.

4- طرح أسئلة حول هذه الكلمات لاستقراء القاعدة.

5 – تدوين القاعدة على اللوح، وقراءتها من قبل المدرس والطلبة ومن ثم استظهارها.

6- كتابة القاعدة في دفاتر الطلبة مع بعض الأمثلة.

7- إملاء تطبيقي للنص، والاكتفاء بنصّ صغير للتطبيق على أن يترك النصّ التطبيقي النموذجي لحصّة أخرى (**يمين، 2004، ص10**).

أما ما شاع بين الباحثين هو الحديث عن ست طرائق لتدريس الإملاء هي:

1- الإملاء المنقول:

وهو أول مراحل الإملاء (ويتبع في المرحلة الأولية، ولاسيما السنتين الأولى والثانية منها) والإملاء المنقول: هو نسخ القطعة في دفاترهم، بنقلها من

كتبهم أو من بطاقات توزع عليهم، أو من السبورة، ولا يبدأ بالنسخ إلا بعد فهم معنى القطعة، والتأكد من هجاء بعض كلماتها وصورتها، حتى يحسنوا محاكاتها في دفاترهم. (شحاته، 1996 ص344).

2- الإملاء المنظور:

يشكل الإملاء المنظور المرحلة الثانية، ويناسب الصفين الثالث والرابع من المرحلة الأساسية، ويمتد أحياناً إلى الصف الخامس من نفس المرحلة وذلك حسب رؤية المعلمين، ويتم بعرض النص الإملائي أمام الطلاب، وتهجئة بعض كلماته، ثم يحجب عن أعين الطلاب لقراءته وفهمه ثم يملي عليهم.

(الطريفي، 2008، ص14)

3- الإملاء الاستماعي:

وهو أن يستمع التلاميذ إلى القطعة، وبعد مناقشتهم في معناها وهجاء كلمات مشابهه لما فيها من الكلمات الصعبة تملي عليهم، وهذا النوع يلائم الصفين الخامس والسادس الابتدائيين والمرحلة الإعدادية كذلك.

(أبو مغلي، 1986، ص40)

4- الإملاء الاختباري:

والغرض منه تقدير مهارة التلميذ، وقياس قدرته ومدى تقدمه، ولهذا تملى عليه القطعة بعد فهمها دون مساعدة له في الهجاء، وهذا النوع من الإملاء يتبع مع التلاميذ في جميع الفرق لتحقيق الغرض الذي ذكرناه، ولكن ينبغي إن يكون على فترات معقولة، حتى تتسع الفرص للتدريب والتعليم.

(إبراهيم، 1973، ص197)

5- الإملاء الذاتي:

وفيه يملي المتعلم النص الإملائي على نفسه من ذاكرته، وهذا الأمر يتطلب أن يكون قد حفظ عن ظهر قلب من قبل المتعلم، أي يطلب المدرس من طلبته أن يحفظوا نصا معينا هادفا لا يتجاوز البضعة اسطر سواء أكان شعرا أم نثرا، ليصار إلى كتابته في غرفة الصف بإشراف المدرس. وهذا النوع من الإملاء مفيد وضروري لأنه الإملاء الذي يحتاج إليه المتعلم في حياته المدرسية وما بعدها. **(أبو مغلي، 1986، ص41).**

6- الإملاء الاستباري:

وهو أرقى أنواع الإملاء، وأعلاها تجريدا، وحقيقته تتمثل في سبر فهم الطلبة للقاعدة الإملائية، وطريقة كتابة الكلمات، وهذا يعني إن الإملاء الاستباري يهدف إلى الكشف عن معرفة الطلبة لحقيقة القاعدة الإملائية التي تقتضي أن تكتب الكلمة على نحو معين لا على نحو آخر، وعلى ذلك فهو يشبه الإملاء الاختباري من حيث أنهما يكشفان عن المستوى التحصيلي الذي تحقق للطلبة، ولكنه يزيد على الإملاء الاختباري في انه يهدف إلى الكشف عن معرفة الطلبة للقواعد المختلفة، والتمايز والتباين الذي يكون بين القواعد المختلفة.

(استيتة، ب.ت، ص 133)

- **طرائق تصحيح الإملاء:**

هنالك أربع طرائق لتصحيح إملاء الطلاب وهي:

1- أن يَعرض المدرس على الطلبة نموذجاً للقطعة على أن يصحّح كل طالب خطأه، بالرجوع إلى هذا النموذج، وهي طريقة جيدة تعّود الطلبة

الملاحظة، والثقة بأنفسهم، والاعتماد عليها، كما تعودهم الصدق والأمانة وتقدير المسئولية، والشجاعة في الاعتراف بالخطأ.

(إبراهيم، 1973، ص202).

2- مبادلة الدفاتر بين الطلبة، ليصحّح كل طالب زميله عن اللوح، وهي طريقة مرفوضة لعدة أسباب منها:

أ- أنها تطلع التلاميذ على أخطاء زملائهم، مما يثير السخرية والهزء بعضهم ببعض.

ب- إن رؤية بعض الأشكال المغلوط بها قد ترسخ في ذهنهم.

ت- إنها تحمل بعض التلاميذ على الغش. **(يمين، 2004، ص12).**

3- إعادة قراءة الإملاء من المدرس مع التوقف عند كل كلمة صعبة أو مهمة وكل كلمة تعدُّ تطبيقاً للقاعدة، وكل كلمة يمكن أن يخطئ منها الطلبة، والسؤال عن طريقة كتابتها، وسبب هذه الكتابة، ومراقبة التصحيح من المدرس. **(بطرس، 2007، ص11).**

4- تصحّيح المدرس الأخطاء بنفسه، وهذا أفضل الطرائق، مع كونها مرهقة للمدرس إلا أنه يجنبه المشكلات والأتعاب، كذلك فأنه يوقف المدرس شخصياً على طبيعة أخطاء الطلبة.

5- يوقفه بدقة على منزلة كل منهم في الإملاء ومدى تقدمه، وهي تصلح لجميع المراحل الدراسية **(الهاشمي، 2006، ص281-382).**

ثانياً: دراسات سابقة:

أ- دراسات عربية:

1- دراسة (يوسف، 1977):

أجريت الدراسة في الأردن، وسعت إلى تحسين كتابة التلاميذ في موضوع الإملاء ومعرفة مقدار هذا التحسن من خلال موازنة درجات تحصيل التلاميذ قبل التدريب وبعده.

اقتصرت الدراسة على مجموعة من تلاميذ الصف الثاني الابتدائي إذ أخذت شعبة بكاملها، ولمعرفة الأخطاء التي يخطئ فيها التلاميذ قمت بملاحظة دفاترهم في الإملاء المنظور فوجد الباحث أنهم يغفلون القواعد الإملائية في رسم الكلمات، وان كثيرا منهم قد رسموا الكلمات رسما غير صحيح.

ومن أجل تحقيق التقدم في أدائهم الإملائي قام الباحث بتدريب التلاميذ على كتابة الإملاء المنظور في عدد من الحصص بلغ معدلها (4) حصص أسبوعيا، ولمدة استمرت من (10) شباط إلى نهاية آذار 1976، وقد تضمن أسلوب التدريب ما يأتي:

1- استعمال البطاقات التعليمية، ولوحة الجيوب لمراجعة الحروف الأبجدية نطقا وكتابة، والتركيز على الحروف التي تكثر فيها الأخطاء.
2- استعمال بطاقات تحتوي على صور وكلمات تدل كل كلمة على صورة وقراءتها وكتابتها من التلاميذ.
3- نسج حكاية أو قصة قصيرة من كتابة عدد الكلمات على السبورة، ثم تتم عملية مسحها وكتابتها على السبورة مرة أخرى.

4- تحليل الكلمات إلى الحروف التي تتكون منها.

5- إعطاء التلاميذ حروفا غير مرتبة ثم مطالبتهم بكتابة كلمة من تلك الحروف بوساطة إعادة تركيب الحروف بشكلها الصحيح.

6- كتابة فقرة على السبورة تتضمن فراغا، ثم الطلب من التلاميذ ملء الفراغ بالكلمة المناسبة.

7- مطالبة قسم من التلاميذ بقراءة جملة على السبورة، ثم كتابتها ومسحها وإعادة كتابتها.

ولغرض التعرف على نتائج التدريب أعطى الباحث اختبارين قبل التدريب وبعده أحدهما لفظي والآخر إملائي يتكون من عشر كلمات ولكل كلمة عشر درجات، وقد توصل الباحث إلى أن هناك فروقا واضحة في نتائج الاختبارين لمصلحة الطلبة بعد التدريب إذ ارتفع معدل تحصيلهم في الاختبار الذي أجراه الباحث بعد التدريب، وذلك بان عددا كبيرا من التلاميذ ابدوا تحسنا في القدرة على الكتابة ومعرفة الحروف الأبجدية، والقدرة على كتابة الكلمات والجمل التي تتلاءم ومستواهم.

2- دراسة (شحاته، 1983):

أجريت هذه الدراسة في مصر، واستهدفت تعرّف الأخطاء الشائعة في الإملاء في الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية وتشخيصها وعلاجها، حلل في هذه الدراسة كتابات ألف ومائة تلميذ وتلميذة من بين تلامذة الصفوف الأخيرة من المرحلة الابتدائية، وقد جمعت الأخطاء الإملائية لدى عينة البحث وذلك عن طريق فحص كتاباتهم المختلفة.

وتناول الباحث في هذه الدراسة أسباب الأخطاء الإملائية واعتمد في جمع أسباب الخطأ الإملائي على مقابلة بعض الموجهين والمعلمين بالمرحلة الابتدائية، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة هي:

أ- هنالك علاقة بين أخطاء التلاميذ وبين مقررات الإملاء وظهور بعض الأخطاء التي لم تتعرض لها المقررات الدراسية في المرحلة الابتدائية.

ب- إذا كان هنالك اختلاف في المستوى الاجتماعي والاقتصادي للطلاب فإنه يؤثر في أخطاء الإملاء في هذه المرحلة.

ت- أن الأخطاء الإملائية تختلف باختلاف الصفوف الدراسية.

ث- لا يوجد فرق واضح بين أخطاء البنين الإملائية وبين أخطاء البنات الإملائية.

ج- إن هذه الدراسة توصلت إلى بعض أسباب الضعف في الإملاء وأهم هذه الأسباب هو عدم وجود كتاب خاص للإملاء وصعوبة بعض الكلمات وعدم إلمام بعض المعلمين بقواعد الإملاء وعدم التزامهم بالنطق السليم للحرف.

3- دراسة (عطية، 1987):

أجريت هذه الدراسة في بغداد وتناولت الأخطاء الإملائية لدى طلبة المرحلة المتوسطة فقد قام الباحث بدراسة استطلاعية تضمنت مقابلة جميع مدرسي اللغة العربية الذين يدرسون الصف الثاني والثالث في المدارس التي مثلت عينة البحث لمعرفة أنواع الأخطاء التي يقع فيها الطلبة وتضمنت هذه الدراسة أيضا اختباراً في الإنشاء واطلع الباحث على دفاتر الإنشاء وتحديد الأخطاء الإملائية ومن خلال هذا توصل الباحث إلى النتائج الآتية:

أ- عدم وجود تمييز في مستوى الطلاب والطالبات عند مستوى الدلالة الإحصائية 0.05.

ب- ليس هنالك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05.

ت- ظهر للباحث وجود علاقة ارتباطيه موجبة وقوية بين الأخطاء الإملائية في الصفين الثاني والثالث وذلك من خلال نسب الطلبة المخطئين في كل نمط.

4- **دراسة (المشهداني، 1996):**

أجريت هذه الدراسة في بغداد لمعرفة أثر استعمال ثلاثة أساليب تصحيح الإملاء في التحصيل وفي تجنب الأخطاء الإملائية لدى طالبات الصف الأول المتوسط، فقد قام الباحث بإعداد اختبار شامل للموضوعات الإملائية واستخدم الاختبار التائي للمقارنة ولتحديد اتجاه الفروق فظهر هناك فرق ذو دلالة إحصائية في فرضيتين إذ ظهر إن أسلوب الطالب يصحح لنفسه أكثر فاعلية في تجنب الأخطاء الإملائية لدى الطلبة في الأسلوبين:

أ- المدرس يصحح خارج الصف.

ب- المدرس يصحح أمام الطلاب.

وفي ضوء نتائج البحث أوصى الباحث باعتماد أسلوب الطالب يصحح لنفسه في تصحيح الإملاء في المرحلة المتوسطة وتأكيده أثناء الدورات التدريسية لمدرسي اللغة العربية وفي مناهج كليات التربية.

ومن المقترحات التي ذكرها الباحث، القيام بدراسة لاحقة امتداداً لهذا البحث، وإكمالاً له في هذا المجال الحيوي الذي ما زال يحتاج إلى المزيد من الدراسات والبحوث خدمة للغتنا العربية.

5- دراسة (التكريتي، 2002):

تناولت هذه الدراسة الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلامذة المرحلة الابتدائية في العراق ومقترحات علاجها، وأجريت هذه الدراسة في مراكز ثلاث محافظات (بغداد ونينوى والبصرة) مثلت مدارس القطر سحبت عشوائياً منطقة واحدة من المنطقة التي ينحصر عدد مدارسها بين (واحد) و(عشر) مدارس ومدرستان من المناطق التي ينحصر عدد مدارسها بين (إحدى عشر) و(عشرين) مدرسة وثلاث مدارس من المناطق التي ينحصر عدد مدارسها بين (إحدى وعشرين) و(ثلاثين) مدرسة واتبع هذا لأسلوب مع مدارس البنين والبنات كل على حده وقد بلغت عينة المدارس (أربعاً وعشرين) مدرسة منها (اثنتا عشرة) مدرسة للبنين و(اثنتا عشرة) مدرسة للبنات أستبعد التلامذة الراسبون للعام (2000-2001) وكذلك التلامذة المشمولين بالعينة الاستطلاعية فكان عدد تلاميذ العينة (ثلاثمائة واثنين وستين تلميذ من البنين) وعدد عينة التلميذات (ثلاثمائة وخمسين تلميذة من البنات) للتعرف على المقترحات اللازمة لمعالجة الأخطاء الإملائية والوقاية منها من وجهة نظر المشرفين، أعد الباحث إستبانة مغلقة في ضوء الاستبانة الاستطلاعية وما تطرقت إليه البحوث ذات العلاقة بالإملاء، وقد توصلت الدراسة إلى نتائج متعددة منها:

- إن تلامذة الصف السادس من المرحلة الابتدائية وقعوا في أخطاء إملائية بـ (خمسة وأربعون) نمطاً إملائياً متفاوتة، شائعة منها في (ثمانية وعشرين) نمطاً أتت في المقدمة وظهرت فروق إحصائية دالة في بعض نسب المخطئين والمخطئات من الشائعة منها عند مستوى دلالة 5٪ و001٪ بين التلاميذ والتلميذات في مقدمتها الأنماط (الهمزة المتوسطة على الواو،

والهمزة المتطرفة على الواو، والفتحة هاء، والهمزة المتوسطة منفصلة، والكسرة ياء).

- أما بالنسبة إلى آراء المشرفين التي اقترحوا من خلالها معالجة الأخطاء الإملائية فقد وردت في (اثنتين وأربعين) فقرة موزعة بين سبعة مجالات هي المقرر الدراسي والمعلم والتلميذ وطريقة التعليم والقطعة الإملائية وطرائق التصحيح للإملاء ومقترحات متفرقة أخرى.

6- دراسة المشهداني (2003):

أجريت هذه الدراسة في العراق، واستهدفت معرفة مستوى تحصيل تلامذة المرحلة الابتدائية في مادتي النحو والإملاء، وهل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات؟ وما المقترحات اللازمة لمعالجة ضعف المستوى من وجهة نظر المشرفين؟.

وتحددت الدراسة بطلبة الصف الأول المتوسط للعام الدراسي (2002-2003) من المدارس النهارية في بغداد للبنين والبنات، وقد اختارت الباحثة اثنتين وثلاثين مدرسة من المديريات الأربع. وسحبت عشوائيا، ثمان مدارس من كل مديرية منها (أربع) للبنين و(أربع) للبنات، وتمثل نسبة حوالي (1٪) من المجتمع الأصلي، استبعد الطلبة الراسبون للعام الدراسي(2001-2002) وكذلك الطلبة المشمولين بالعينة الاستطلاعية فكان عدد طلبة العينة (ستمائة وأربعين طالبا من البنين) وعدد عينة الطالبات (ستمائة وأربعين طالبة من البنات).

ولتحديد مستوى التحصيل النحوي والإملائي أعدت الباحثة اختبارا

شمل الموضوعات المقرر تدريسها في المرحلة الابتدائية لمادتي النحو والإملاء متكوناً الأول من (خمسة وأربعين) فقرة لكل منها أربعة بدائل.

أما الآخر فتمثل بقطعة إملائية شملت القواعد الإملائية التي درست في المرحلة الابتدائية جميعها.

ولتعرف المقترحات اللازمة لمعالجة ضعف المستوى من وجهة نظر المشرفين أعدت الباحثة استبانة مغلقة بنيت في ضوء الاستبانة الاستطلاعية وما تطرقت إليه من البحوث ذات العلاقة بالنحو والإملاء.

وبلغ عدد عينة المشرفين التي وزعت عليهم الاستبانة المغلقة (ثمانية عشر) مشرفا ومشرفة من مديريات التربية (الأربع) في محافظة بغداد استعملت الباحثة معامل ارتباط بيرسون، والاختبار الزائي، ومتوسط التقدير لتفسير نتائج بحثها.

توصلت الدراسة إلى نتائج عديدة منها:

إن مستوى طلبة الصف الأول المتوسط لخريجي المدارس الابتدائية لمادة النحو ضعيف، إذ بلغ متوسط درجات الطلبة في الاختبار التحصيلي (39.737 درجة) وهو يقل عن درجة النجاح الصغرى (50٪) وفي الإملاء بلغ المتوسط (38.837) درجة وهو ضعيف أيضا.

إما بالنسبة إلى آراء المشرفين التي اقترحوا من خلالها معالجة ضعف المستوى فقد وردت في (74) فقرة موزعة على ستة مجالات.

7- دراسة (المعموري، 2004):

أجريت هذه الدراسة في بابل وتناولت الأخطاء الإملائية لدى طلبة المدارس الثانوية وتحدد البحث لطلبة الصفين الثالث المتوسط والسادس

الإعدادي بفرعه العلمي من المرحلة الثانوية للعام الدراسي 2003-2004 في المدارس النهارية غير المختلطة في مركز محافظة بابل، حيث سحبت عشوائياً مدرستان من مدارس الثانوية في مركز محافظة بابل أحدهما للبنين والأخرى للبنات، ثم سحبت عشوائيا شعبتان من كل مدرسة أحدهما من الصف الثالث المتوسط والأخرى من الصف السادس الإعدادي وقد بلغت عينة الطلبة (114) طالب وطالبة، ولغرض تعرف الأخطاء الإملائية لدى طلبة الصفين أعدَّ الباحث اختباراً في الإملاء بناه على شكل قطعة إملائية في ضوء الدراسة الاستطلاعية التي تضمنت مقابلة عدد من مدرسي اللغة العربية، والاطلاع على مجموعة من دفاتر التعبير لطلبة الصفين المعنيين بالدراسة كذلك إطلاع الباحث على مجموعة من دفاتر الامتحانات لمادة اللغة العربية للعام الدراسي 2002-2003 لمعرفة ما يقع فيه الطلبة من أخطاء إملائية، وقد أستعمل الباحث النسبة المئوية، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعامل ارتباط سبيرمان للرتب، ومربع (كا)2 وسائل إحصائية لتفسير نتائجه، وتلخصت نتائج الدراسة كما يأتي:

أ- إن طلبة الصفين الثالث المتوسط والسادس الإعدادي من المرحلة الثانوية وقعوا في أخطاء إملائية في (39) خطأ بنسب متفاوتة.

ب- ظهر فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 01 و0 وبين مجموع الأخطاء الإملائية للصفين المذكورين.

ت- ظهر فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 01 و0 بين الطلاب والطالبات في مجموع الأخطاء الإملائية.

ث- هناك علاقة ارتباطية موجبة بين الأخطاء الإملائية للصفين الثالث المتوسط والسادس الإعدادي من المرحلة الثانوية من حيث نسب المخطئين في كل خطأ.

8- دراسة (العزاوي، 2008):

أجريت هذه الدراسة في جامعة بغداد وهي بعنوان (بناء برنامج لتدريس مادة الإملاء لطلبة الصف الأول المتوسط في ضوء أهداف المادة وتطبيقه) وكان الهدف من هذه الدراسة هو:

أ- بناء برنامج لتدريس مادة الإملاء لطلاب الصف الأول المتوسط في ضوء أهداف المادة.

ب- التحقق من فاعلية برنامج تدريس مادة الإملاء لطلاب الصف الأول المتوسط.

وبغية تحقيق هذين الهدفين اختار الباحث ثانوية الجماهير للبنين التابعة للمديرية العامة للتربية في محافظة صلاح الدين وبأسلوب السحب العشوائي للشعبتين (أ- ب) لتطبيق تجربته، فكانت شعبة (أ) من نصيب المجموعة التجريبية التي تدرس الإملاء بالبرنامج المبني وشعبة (ب) من نصيب المجموعة الضابطة التي تدرس الإملاء بالطريقة التقليدية، وقد جرب الباحث البرنامج قبل تنفيذه وتحقق من صدقه بعد عرضه على مجموعة من المختصين في اللغة العربية وآدابها وطرائق تدريسها والقياس والتقويم، وتطلب البناء عملية التقويم بنوعيها التكويني والنهائي، وبعد إكمال البرنامج طبقة الباحث على الطلاب، وان الباحث يرى أنه بإمكان منفذي البرنامج تطويره بحسب متطلبات كل موقف تعليمي.

ب- دراسات أجنبية:

1- دراسة توماس (Thomas):

قام توماس بهذه الدراسة في أمريكا وكان هدفه معرفة الأخطاء الفنية (التكتيكية) التي يقع فيها الطلبة واختير (96) طالباً عينة لبحثه وكانوا في الفصل الأخير من الدراسة الثانوية وكانت هذه العينة ممن كان ذكاؤهم محصوراً بين (90-115) من خلال كتابتهم (14) موضوعاً في التعبير ثم جمعت الأخطاء التي وقع فيها طلاب العينة في كتابتهم التي تركزت في تقويم الجملة، وفي الإملاء ورسم الكلمات وأخطاء متفرقة فكانت النسبة عالية من الأخطاء في الإملاء، إذ بلغ عددها (4200) كلمة وفي ضوء نتائج الدراسة أوضح الباحث ما يأتي:

أ- تهيئة مناهج جديدة للمرحلة الثانوية تعتمد مجموعة الموضوعات على الواجب كتابتها في كل سنة من السنوات التي يقضيها الطالب في المدرسة.

ب- هنالك ضرورة لمعالجة كل خطأ بمادة المعلومات اللغوية الأساسية التي حصل عليها الطالب في السنة الدراسية السابقة.

ت- وضع مقياس يقيس الأخطاء زيادة ونقصاً خلال سنوات الدراسة الثانوية (Thomas, P:3-6).

2- دراسة بيرد (Biard, 1959)

أجريت هذه الدراسة في أمريكا، وكانت ترمي إلى معرفة الأخطاء التي يقع فيها طلاب الصف الخامس الثانوي كتابتهم لموضوعات إنشائية وهل تقل أخطاء هؤلاء الطلاب بعد الدراسة وخلال السنة الدراسية.

تكونت عينة الدراسة من طلاب الصف الخامس الثانوي للسنة الدراسية 1958-1959، الذي أشير إليه في هذه الدراسة بالصف (أ) موازنة بعينة من طلاب الصف الخامس الثانوي للسنة الدراسية 1959-1960.

وقد اعتمدت هذه الدراسة على كتابة مقالات إنشائية قام بها طلاب الصفين فقد كان الصف (أ) يحتوي على (31) طالبا، وعدد المقالات التي كتبوها (21) مقالة، إما الصف (ب) فكان يحتوي على (28) طالبا، وعدد المقالات التي كتبوها (25) مقالة.

حلل الباحث (13) مقالا في الموضوع نفسه لكلتا الشعبتين، فوجد أن أخطاء كل من المجموعتين متشابهة، وبعد تحليل الباحث للمقالات وتحديد الأخطاء أعادها إلى الطلاب أنفسهم لملاحظة أخطائهم التي وقعوا فيها ثم درس الباحث الموضوعات التي اخطؤوا فيها بطرائق تدريس متشابهة وبعد حين من الزمن حلل كتابتهم فكان التحليل كالأتي:

1- أخطاء في الأفعال وصياغتها الزمنية حيث كانت نسبة أخطاء الصف(أ) قبل الدراسة 68٪ من طلاب الصف وأصبحت بعد الدراسة 74٪ إما الصف (ب) فكانت نسبة الأخطاء في هذا النوع قبل الدراسة 86٪ من طلاب الصف وأصبحت 93٪ بعد الدراسة.

2- أخطاء في الترقيم إذ كانت نسبة أخطاء الصف (أ) قبل الدراسة 90٪ من طلاب الصف وكانت نسبة الذين وقعوا بخطأ في هذا النمط بعد الدراسة 100٪ إما الصف (ب) فكانت نسبتهم قبل الدراسة 100٪ وبقيت نسبة الذين وقعوا بخطأ هذا النمط كما هي 100٪.

3- أخطاء في استعمال الضمائر إذ كانت نسبة المخطئين من الصف (أ) قبل الدراسة 81٪ وأصبحت بعدها 71٪ إما الصف (ب) فكانت نسبة المخطئين في هذا النمط 93٪ قبل الدراسة وأصبحت 79٪ بعدها.

4- أخطاء في استعمال المصطلحات إذ كانت نسبة المخطئين في هذا النمط من الصف (أ) (94٪) و(89٪) من الصف (ب).

5- في الإملاء كانت أخطاء طلاب الشعبتين بعد الدراسة أكثر منها قبل الدراسة.

واستنتجت ما يأتي:

أ- إن التطبيقات والتمرينات تسهم كثيرا في فهم الطالب للمادة النحوية، إذ إن دراسة أساسيات النحو تكون أكثر نجاحا عن طريق التمرينات.

ب- ليس لعدد الموضوعات الإنشائية تأثير في تحسين الكتابة لدى الطلاب.

ت- لا يكتب الطلاب كتابة صحيحة إلا إذا فكروا.

3- دراسة ليفنجستون (Livingston, 1962):

فحصت الدراسة الأخطاء الإملائية لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي الذين تقع أعمارهم بين التاسعة والعاشرة واستخدمت عينة من(150-160) طالباً موزعين بين أربعة فصول، وكانت الباحثة تهدف إلى تصنيف الأخطاء الإملائية ثم تحديد النسبة المئوية التقريبية للشائع منها، وقد اشتمل البحث على ثلاث مجموعات، مجموعة تلاميذ الصف الخامس الابتدائي كلهم، ومجموعة التلاميذ المتفوقين في الإملاء، ومجموعة التلاميذ الضعاف في الإملاء، وكان القصد من ذلك هو معرفة أنواع الأخطاء التي تقع فيها كل مجموعة من هذه

المجاميع واستخدمت الباحثة اختبارات قصيرة متعددة ومتنوعة واشترطت لأداء الامتحان شروطاً كان أهمها وجوب إملاء الكلمات منفردة، وكتابة التلميذ لكلمات بعد إعادتها مرة ثانية، والاهتمام بالنطق الصحيح لكلمات على أن يقوم بذلك المدرسون الأصليون لهذه الفصول، ولتلافي أثر التعب جعلت الامتحان على فترتين، وقد توصلت الباحثة إلى النتائج الآتية:

أ- شاع الخطأ في صورتي الإبدال والحذف لدى مجموعة تلاميذ الصف الخامس، وكانت أخطاء التلاميذ المتفوقين هي أخطاء المجموعة السابقة نفسها تقريباً، ولكنها كانت أقل كماً منها.

ب- سجلت المجموعة الضعيفة زيادة في الأخطاء، وهذه الزيادة في إبدال مكان الحرف، وفي التضعيف، وفي الحذف، وفي إبدال الحروف.

ت- الأشكال المشتركة في الخطأ كانت: الإبدال، والحذف، والتضعيف.

4- دراسة سالي (Sally 1976)

أجريت هذه الدراسة في سري لانكا عام/ 1976 وهدفت إلى التعرف على الأخطاء الإملائية وكانت تعتمد الباحثة على عدم إعطاء أهمية للإملاء في مدارس هذه المدينة مما دعاها إلى وضع خطة لتحسين إملاء الطلاب، وان هذا الضعف الإملائي يسبب كثيراً من الصعوبات بالنسبة للطلاب، طبقت الباحثة دراستها على عينة تتكون من (37) طالباً كانت أعمارهم بين (16 و18) سنة لمن لم تقل مدة دراستهم للإنكليزية عن أربع سنوات، وفي ضوء نتائج الاختبارات توصلت الباحثة إلى ما يأتي:

أ- لم تجد الباحثة أي طالب قد كتب القطعة كاملة الصحة، وإنما أخطأ كل تلميذ بما لا يقل عن ثلاث كلمات.

ب- أن من وقع بأكثر من عشرة أخطاء كانت نسبتهم 2٪ في القطعة التي عدد كلماتها (106) كلمات.

ت- كان عدد الكلمات التي تكرر الخطأ فيها حوالي (36) كلمة كتب بعضها في (12) شكلاً مختلفاً من شكل الكلمة الصحيحة، مثل كلمة (Bicycle) وقد كتبت بالإشكال الآتية:

Bycicle – bicycal – buycial – buyscle – bycicle – byciile

أما ما يخص تحسين إملاء الطلاب فقد وضعت الباحثة خطة لتعيين إملاء الطلاب إذ بدأ تنفيذ الخطة على طريقة خطوة خطوة ابتداءاً من الإملاء المنظور وقد تضمنت الخطة المراحل الآتية:

المرحلة الأولى: خصص لهذه المرحلة حصتان:

إذ ينسخ كل طالب مقطعاً أو مقطعين من الكتاب المقرر بمساعدة المدرس وبإشرافه مع التركيز على شكل الحروف والمسافة بينها

المرحلة الثانية: ولها ست حصص:

تبدأ بالانتقال من الاستنساخ الآلي إلى الكتابة وفيها تعلم الكلمات على شكل مجموعات متشابهة وينبه الطلاب على تلك الكلمات وإشكالها

المرحلة الثالثة: ولها ست حصص:

يتعلم الطلاب الكلمات المترابطة بحسب الخطوات المتبعة في المرحلة الثانية.

المرحلة الرابعة: خصصت أربع حصص:

يتعلم فيها الطلاب إكمال الحروف للكلمات الناقصة وهذا يمثل

اختباراً للذاكرة ويكون على شكل جمل لكي لا يسبب حيرة لهم ويفضل تكرار كتابة الكلمات.

المرحلة الخامسة: لها أربع حصص:

يطلب من الطالب كتابة كلمات من الذاكرة سبق وان قرئت عليه في جمل.

المرحلة السادسة: ولها أربع حصص:

يتعلم الطلاب كتابة الجمل حسب الخطوات بالتدرج من الجمل القصيرة حتى يصلوا إلى الجمل الطويلة.

المرحلة السابعة: ولها ست حصص:

يجري في هذه المرحلة تدريب الطلاب على كتابة قطعة إملائية على أن تكون مراعية لمستواهم من حيث مضمونها وقصرها والطالب من المرحلة الثانية إلى المرحلة السادسة هو الذي يقوم بفحص أخطائه و أخطاء زميله، بعد أن تكتب القطعة على السبورة بشكلها الصحيح.

بعد إكمال الخطة بمراحلها السبع أملت الباحثة القطعة السابقة نفسها على الطلاب بعد أن قرأتها عليهم مرتين قبل إملائها، وكانت الدراسة تشير إلى تحسن الطلاب في الكتابة على النحو الآتي:

أ- إن 25٪ من طلاب الصف لم يقعوا في أي خطأ.

ب- إن 15٪ من طلاب الصف لدى كل منهم خمسة أخطاء فقط

ت- قبل التدريب كانت (35) كلمة خطأ بعد التدريب أصبحت ثمانية أخطاء فقط. (Sally-1976.P.21-229)

5- دراسة (فلبس،Philips,1878):

أجريت هذه الدراسة في جامعة سير كوز في الولايات المتحدة الأمريكية. وكان هدفها معرفة اثر تكامل نشاط ربط الجملة وطرائق القراءة الموجهة في تنفيذ القراءة والكتابة (الإملاء) لطلبة المرحلة الثامنة في أمريكا (المرحلة الثامنة في أمريكا يقابلها الصف الثاني المتوسط في العراق).

ولتحقيق هدف الدراسة اختار الباحث عينة مكونة من (169) تلميذاً موزعة بين ثلاثة صفوف محددة إذ أدار مدرسان كل صف من الصفوف الثلاثة المحددة وكان الاختلاف في التدريس بين الصفوف الثلاثة في الطريقة فقط.

أعطى الباحث المجموعة التجريبية الأولى تعليمات تحريرية في القراءة وتضمنت سلسلة من تمرينات ربط الجملة في واجب القراءة الذي أعطى للطلبة لبيان تأكيده أو رفضه بحسب محتوى النص.

أما المجموعة التجريبية الثانية فطلب منها الباحث إكمال التعليمات من غير تمارين ربط الجملة واستبدلت بجمل تمثل حلولاً لتمارين ربط الجملة التي أعطيت إلى المجموعة التجريبية الأولى إذ كانت تعليمات المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية متقاربة، أما المجموعة الثالثة (الضابطة) فقد أعطيت أسئلة القراءة لمساعدتهم في الاستيعاب بدلاً من التعليمات.

استمرت التجربة (19) أسبوعاً. استخدم الباحث تحليل الوحدة (T.-unit) للتعامل مع البيانات. لم تظهر الدراسة أية فروق مهمة بين المجموعات الثلاث في أي عامل.

مؤشرات من الدراسات السابقة:

أحاول أن أستنبط عددا من المؤشرات من بين الدراسات السابقة وعلى ما يأتي:

- الدراسات السابقة تنوعت بين استعمال المنهجين التجريبي والوصفي.
- تباينت الدراسات السابقة في أهدافها ووضع المقترحات لعلاجها.
- تراوح عدد أفراد العينات في الدراسات السابقة وذلك تبعا لظروف كل دراسة.
- تنوعت الدراسات السابقة في العينات التي طبقت عليها، إذ كانت على التدريسيين والطلبة. والمدرسين والمدرسات، وعلى الطلبة من الذكور والإناث.
- استعملت الدراسات السابقة وسائل إحصائية متنوعة توزعت بين (معامل ارتباط بيرسون، والوسط المرجح، والوزن المئوي، ومعادلة فيشر، ومربع كاي، والمتوسط الحسابي).

جوانب الإفادة من الدراسات السابقة:

أفدت من الدراسات السابقة في الأمور الآتية:

- الاطلاع على المصادر والأدبيات المتعلقة بموضوع البحث (الصعوبات).
- تحديد مجتمع البحث، واختيار العينة.
- إعداد أداتي البحث.
- استعمال الوسائل الإحصائية المناسبة لإجراءات البحث وتحليل نتائجه النهائية.

تفسير النتائج التي توصل إليها البحث الحالي.

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

أولاً: مجتمع البحث.

- **عينة البحث.**
- **عينة البحث الأساسية.**

ثانياً: أداتا البحث.

أ- القطعة الإملائية.

ب- الكتابات التعبيرية.

ثالثاً: الوسائل الإحصائية.

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

يتناول هذا الفصل الإجراءات التي اتبعتها لتحقيق دراستي، مبتدئة بالمجتمع الأصلي، والعينة الاستطلاعية، والعينة الأساسية، فأداتي البحث، ثم الوسائل الإحصائية التي اعتمدتها في معالجة نتائج البحث وعلى ما يأتي:

أولا: مجتمع البحث وعينته:

- مجتمع البحث:

يتمثل مجتمع البحث بطلبة الصف الخامس الثانوي بفرعيه العلمي والأدبي في محافظة الانبار للعام الدراسي 2008-2009م، وبلغ عددهم (11648) طالبا وطالبة، بواقع (5623) طالبا وطالبة في الخامس العلمي، و(6025) طالبا وطالبة في الخامس الأدبي، ضمتهم (235) مدرسة موزعة على(108) مدرسة للبنين، و(83) مدرسة للبنات و(44) مدرسة مختلطة، والجدولان (1) و(2) يوضحان ذلك.

الجدول (1)

أعداد الطلاب في الصف الخامس الإعدادي

المديرية العامة لتربية الانبار	البنون		البنات		المجموع	
	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
الفرع العلمي	3497	%30	2126	%18	5623	%48
الفرع الأدبي	4051	%35	1974	%17	6025	%52
المجموع	7548	%65	4100	%35	11648	%100

الجدول (2)

أعداد المدارس الإعدادية والثانوية في الانبار

اسم القطاع	البنون	البنات	المختلط	المجموع
الرمادي	35	18	8	61
الحبانية	10	7	5	22
الفلوجة	15	14	3	32
الصقلاوية	3	3	3	9
الكرمة	5	4	3	12
العامرية	5	3	3	11
هيت	5	4	1	10
كبيسة	2	3	-	5
البغدادي	2	2	3	7
حديثة	3	4	1	8
الحقلانية	3	2	2	7
بروانه	3	3	2	8

اسم القطاع	البنون	البنات	المختلط	المجموع
عنه	4	3	3	10
راوه	4	4	-	8
القائم	3	4	3	10
العبيدي	3	2	2	7
الرطبة	3	3	2	8
المجموع	108	83	44	235

- عينة البحث:

أ- العينة الأساسية:

بعد استبعاد العينة الاستطلاعية اخترت (20) مدرسة (13) بنين و(7) بنات، فأصبح العدد (20) مدرسة، الجدول (3) وحددت (50) طالبا أو طالبة من كل مدرسة بعد استبعاد الراسبين، فبلغ عدد العينة (1000) طالب وطالبة بنسبة (8.5٪) تقريباً، بواقع (650) طالبا، و(350) طالبة موزعين على القطاعات لتكون عينة البحث.

الجدول (3)

أسماء ومواقع العينة الأساسية للمدارس

ت	اسم المدرسة	جنسها	الوحدة الإدارية
	إعدادية الميثاق	بنين	الرمادي
	ثانوية الرباط	بنين	الرمادي
	ثانوية ابن الأرقم	بنين	الرمادي
	ثانوية ابن زيدون	بنين	الرمادي

ت	اسم المدرسة	جنسها	الوحدة الإدارية
	إعدادية صلاح الدين	بنين	الرمادي
	ثانوية الرميلة	بنين	الرمادي
	ثانوية الإمام العادل	بنين	الرمادي
	ثانوية علي بن أبي طالب	بنين	الرمادي
	اعدادية فلسطين	بنين	الرمادي
	ثانوية الفجر	بنين	الحبانية
	إعدادية عمار بن ياسر	بنين	الفلوجة
	ثانوية الحقلانية	بنين	حديثة
	إعدادية عنه	بنين	عنه
	ثانوية أبي ذر الغفاري	بنات	الرمادي
	ثانوية الريان	بنات	الرمادي
	ثانوية اليقين	بنات	الرمادي
	ثانوية سمية	بنات	الرمادي
	ثانوية العلا	بنات	الرمادي
	ثانوية الحقلانية	بنات	حديثة
	ثانوية عنه الشرقية	بنات	عنه

ب- العينة الاستطلاعية:

اخترت (200) طالب وطالبة، (3) بنين، و(2) بنات، فأصبح العدد (5) مدارس، وحددت(40) طالبا أو طالبة من كل مدرسة بعد استبعاد الراسبين، لتكون عينة البحث الاستطلاعية.

ثانيا: أداتا البحث:

ارتأيت أن أختار أداتين للبحث تطبقان على العينة نفسها، هما الاختبار التحصيلي الإملائي، والآخر تحليل كتابات التعبير لدى عينة البحث المختارة.

الأداة الأولى: الاختبار التحصيلي الإملائي:

1- تحديد المادة العلمية للاختبار:

حددت المادة العلمية التي سيتكون منها الاختبار وهي الواردة في كتاب الإملاء المقرر تدريسه لطلبة المرحلة المتوسطة للعام الدراسي 2008/ 2009، وبعد استشارة عدد من الخبراء ومدرسي المرحلة الإعدادية في اللغة العربية وطرائق التدريس والعلوم التربوية والنفسية وقع الاختيار على موضوعات الصف الثاني المتوسط، والموضوعات هي:

الموضوع الأول: الهمزة المتوسطة على الألف.

الموضوع الثاني: الهمزة المتوسطة على الواو.

الموضوع الثالث: الهمزة المتوسطة على الياء.

الموضوع الرابع: الهمزة المتوسطة المفردة.

2- صياغة الأهداف السلوكية التي تشكل أبعاد الاختبار:

صغت (44) هدفا سلوكيا معتمدا على الأهداف العامة ومحتوى الموضوعات التي تدرس في الصف الثاني المتوسط، موزعة على المستويات الثلاثة الأولى في تصنيف بلوم (المعرفة، والفهم، والتطبيق).

وبغية التثبت من صلاحيتها واستيفائها لمحتوى المادة الدراسية عرضتها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في اللغة العربية وطرائق تدريسها وفي العلوم النفسية وعدد من مدرسي مادة اللغة العربية ومدرساتها في المرحلة الثانوية (ملحق 1).

وبعد تحليل استجابات الخبراء البالغ عددهم (10) خبراء عدلت بعض الأهداف، وحذف (12) هدفا لم تبلغ نسبة الاتفاق التي اعتمدتها وهي (80٪) من موافقة الخبراء. وبذلك اصبح عدد الأهداف السلوكية بشكلها النهائي (32) هدفا سلوكيا، بواقع (8) أهداف سلوكية لمستوى المعرفة و(16) هدفا سلوكيا لمستوى الفهم و(8) أهداف سلوكية لمستوى التطبيق (الملحق 2).

3- إعداد الخريطة الاختبارية:

تتطلب الاختبارات التحصيلية وضع خريطة اختباريه تضمن توزيع فقرات الاختبار على الأفكار الرئيسة للمادة، والأهداف السلوكية التي يسعى الاختبار إلى قياسها وعلى وفق الأهمية النسبية لكل منها، فضلا عن أنها من متطلبات صدق المحتوى (Chisell,1974,p:244)، ولأجل ذلك أعددت خريطة اختباريه للموضوعات والأهداف السلوكية للمستويات الثلاثة الأولى من تصنيف بلوم. وقد حسبت أوزان محتوى الموضوعات في ضوء مفاهيمها التي كانت متساوية، وحسبت أوزان مستويات الأهداف اعتمادا على عدد الأهداف السلوكية في كل مستوى بحسب أهداف كل موضوع إلى العدد الكلي للأهداف، وحددت عدد فقرات الاختبار بـ(30) فقرة موضوعية وزعت على خلايا مصفوفة (جدول المواصفات) الخريطة الاختبارية والجدول (4) يوضح ذلك.

الجدول (4) الخريطة الاختبارية

الموضوعات	عدد الدروس	وزن المحتوى	عدد الأهداف السلوكية			عدد الفقرات			عدد الفقرات الكلي
رسم الهمزة المتوسطة على الألف	2	%20	3	3	2	3	3	1	7
رسم الهمزة المتوسطة على الواو	3	%30	2	3	3	2	3	3	8
رسم الهمزة المتوسطة على الياء	3	%30	3	3	2	3	3	2	8
رسم الهمزة المتوسطة المفردة	2	%20	2	3	3	1	3	3	7
المجموع	10	%100	10	12	10	9	12	9	30

4- صياغة فقرات الاختبار:

لقد اعتمدت عند صياغة فقرات الاختبار التحصيلي الفقرات الموضوعية لما تمتاز به من موضوعية في التصحيح، إذ لا يختلف في تصحيحها اثنان إذا وضعت بشكل جيد فهي تتصف بثبات وصدق عاليين، فضلا عن الشمولية، وتعليم الطلبة الدقة في اختيار الإجابة (الظاهر، 1999، ص91).

وصغت (40) فقرة موزعة على سؤالين هما: الأول يتكون من(20) فقرة من نوع الاختيار من متعدد التي توصف بأنها شائعة الاستعمال، وتفوق الأنواع الأخرى الموضوعية صدقا وثباتا، فضلا عن سهولة تحليل نتائجها إحصائيا، وقدرتها على الحد من اثر الحدس والتخمين.

(الزوبعي، 1981، ص8).

والثاني يتكون من(20) فقرة من نوع التكميل التي توصف بأنها سهلة التصحيح، وتغطي مساحة كبيرة من المادة الدراسية قياسا بأنواع الفقرات الأخرى، فضلا عن ان التخمين فيها اقل من غيرها (سمارة، 1989، ص89)

والسبب في صياغة (40) فقرة أكثر من العدد المحدد في الخريطة الاختبارية هو التحوط في عدم حصول بعض الفقرات على موافقة الخبراء، أو انها تتميز بصعوبة أو سهولة كبيرة جدا، أو انها لا تمتلك قوة تمييزية مقبولة.

5- صدق الاختبار:

يعد الصدق من مواصفات الاختبار الجيد، ويكون الاختبار صادقا إذا كان يقيس ما اعد لاجل قياسه (العساف، 1995، ص429)، وبغية التثبت من صدق الاختبار الذي أعددته عرض على عدد من الخبراء والمتخصصين في طرائق التدريس، وفي العلوم التربوية والنفسية لإبداء آرائهم وملاحظاتهم في صلاحية الفقرات من عدم صلاحيتها في قياس ما وضعت لاجل قياسه. وبعد أن حصلت على ملاحظات الخبراء وآرائهم عدلت بعض الفقرات، وأعيدت صياغة بعضها الآخر، وحذفت بعض الفقرات لأنها لم تحصل على نسبة الموافقة التي حددتها بـ(80٪) من مجموع الخبراء الكلي.

6- تعليمات الاختبار: وضعت التعليمات الآتية:

أ- تعليمات الإجابة:

- اكتب اسمك، وشعبتك في المكان المخصص لها في ورقة الإجابة.
- أمامك اختبار يتكون من عدد من الفقرات، المطلوب الإجابة عنها جميعها دون ترك أي فقرة منها.

ب- تعليمات التصحيح:

خصصت درجة واحدة للفقرة التي تكون إجابتها صحيحة، وصفر للفقرة التي تكون إجابتها غير صحيحة، وتعامل الفقرة المتروكة أو التي تحمل أكثر من إجابة واحدة معاملة الفقرة غير الصحيحة.

7- التجربة الاستطلاعية:

لغرض معرفة المدة التي تستغرقها الإجابة عن الاختبار، ووضوح فقراته وكشف الغامض منها، طبقته على عينة من مجتمع البحث نفسه ولها مواصفات عينة البحث نفسها كان عددها (200) طالب وطالبة، فاتضح ان الفقرات كانت واضحة وغير غامضة لدى الطالبات، وان وسط الوقت المستغرق في الإجابة هو (40) دقيقة.

8- التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار:

إن الغرض من تحليل فقرات الاختبار التثبت من صلاحية كل فقرة، وتحسين نوعيتها من خلال اكتشاف الفقرات الضعيفة جدا أو الصعبة جدا أو غير المميزة، واستبعاد غير الصالح منها (**Scannell, 1975, p: 211**). لذلك طبقت الاختبار على عينة مماثلة لعينة البحث تكونت من (200) طالب وطالبة، ولتسهيل الإجراءات الإحصائية فقد رتبت الدرجات تنازليا من أعلى درجة إلى أدنى درجة، ثم اختيرت العينتان المتطرفتان العليا والدنيا بنسبة (27٪) بوصفها أفضل مجموعتين لتمثيل العينة كلها. وفيما يأتي توضيح لإجراءات التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار:

أ- **مستوى صعوبة الفقرات:**

يقصد بصعوبة الفقرة نسبة الطلبة الذين يجيبون عن الفقرة إجابة صحيحة.

(عودة، 1993، ص 289)

وبعد أن حسبت معامل صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار وجدتها بـين (35، 0) و(67، 0)، وتعد الفقرات الاختبارية مقبولة إذا كـان معـدل صـعوبتها بين (20، 0) و(80، 0) **(Bloom,1971, p: 66)**. وهذا يعني إن فقِرات الاختبار جميعها تعد مقبولة والجدول (5) يوضح ذلك.

الجدول (5) معاملات صعوبة فقرات الاختبار التحصيلي البعدي

السؤال الأول		السؤال الثاني	
تسلسل الفقرة	معامل الصعوبة	تسلسل الفقرة	معامل الصعوبة
1	0.62	1	0.45
2	0.45	2	0.40
3	0.50	3	0.60
4	0.48	4	0.50
5	0.45	5	0.45
6	0.50	6	0.45
7	0.48	7	0.50
8	0.60	8	0.39
9	0.50	9	0.38
10	0.40	10	0.40
11	0.55	11	0.44
12	0.49	12	0.55
13	0.67	13	0.38
14	0.35	14	0.35
15	0.37	15	0.60

ب- قوة تمييز الفقرات:

يقصد بقوة التمييز قدرة الفقرة على التمييز بين المجموعتين العليا والدنيا بالنسبة إلى الصفة التي يقيسها الاختبار، والفقرة الجيدة هي ما تخدم هذا الغرض.

(احمد، 1960، ص 339)

وبعد أن حسبت القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات الاختبار وجدتها تتراوح بين (0.39) و(0.68)، والأدبيات تشير إلى ان الفقرة التي يقل معامل قوتها التمييزية عن (0.20) يستحسن حذفها أو تعديلها.

(امطانيوس، 1997، ص 100)

لذا أبقيت على الفقرات جميعها دون حذف أو تعديل، والجدول (6) يوضح ذلك.

الجدول (6)

معاملات القوة التمييزية لفقرات الاختبار التحصيلي البعدي

السؤال الأول		السؤال الثاني	
تسلسل الفقرة	قوة التمييز	تسلسل الفقرة	قوة التمييز
1	0.50	1	0.55
2	0.68	2	0.62
3	0.60	3	0.55
4	0.40	4	0.45
5	0.50	5	0.48
6	0.55	6	0.65
7	0.45	7	0.55
8	0.48	8	0.45
9	0.50	9	0.55

السؤال الأول		السؤال الثاني	
تسلسل الفقرة	قوة التمييز	تسلسل الفقرة	قوة التمييز
10	0.50	10	0.55
11	0.45	11	0.55
12	0.45	12	0.52
13	0.39	13	0.62
14	0.65	14	0.65
15	0.55	15	0.58

ج- فعالية البدائل الخاطئة:

عندما يكون الاختبار من الاختيار من متعدد يفترض أن تكون البدائل الخاطئة جذابة للتثبت من أنها تؤدي الدور الموكل إليها في تشتيت انتباه الطلبة الذين لا يعرفون الإجابة الصحيحة، وعدم الاتكال على الصدفة.

(امطانيوس، 1997، ص101)

والبديل الجيد هو ذلك البديل الذي يجذب عددا من طلبة المجموعة الدنيا اكبر من طلبة المجموعة العليا، وبعكسه يعد غير فعال وينبغي حذفه. ويكون البديل اكثر فعالية كلما ازدادت قيمته في السالب. **(عودة، 1993، ص125)**.

وبعد أن أجريت العمليات الإحصائية اللازمة لذلك، ظهر لديّ ان البدائل الخاطئة لفقرات السؤال الأول من الاختبار التحصيلي البعدي قد جذبت إليها عددا من طالبات المجموعة الدنيا اكبر من طالبات المجموعة العليا، لذا تقرر الإبقاء عليها جميعها دون حذف أو تعديل. والجدول (7) يوضح ذلك.

الجدول (7)

فعالية البدائل الخاطئة لفقرات السؤال الأول في الاختبار التحصيلي البعدي

تسلسل الفقرة	فعالية البديل الخاطئ الأول	فعالية البديل الخاطئ الثاني	فعالية البديل الخاطئ الثالث
1	3-	11-	11-
2	13-	4-	12-
3	12-	16-	3-
4	2-	11-	31-
5	13-	4-	22-
6	11-	11-	11-
7	13-	10-	2-
8	11-	26-	4-
9	15-	10-	9-
10	13-	16-	10-
11	31-	16-	11-
12	22-	16-	1-
13	11-	2-	2-
14	112	13-	13-
15	5-	3-	13-

9- ثبات الاختبار:

يقصد بثبات الاختبار التوصل إلى النتائج نفسها عند إعادة تطبيق الاختبار على العينة نفسها، وفي حدود زمن يتراوح من أسبوع إلى أسبوعين، إذ أن قلة

المدة قد تتيح فرصة للتذكر وطولها قد يتيح فرصة لنمو الأفـراد ومـن ثـم يـتغير أداؤهم. **(داود، 1990، ص 122).**

واخـترت طريقـة التجزئـة النصـفية لحسـاب ثبـات الاختبـار التحصـيلي البعدي، وعند تقدير الثبات بطريقة التجزئة النصفية، يتم الحصـول علـى درجـة فرعية لكل من النصفين، ثم يتم حساب معامل الارتباط بـين نصـفي الاختبـار، وبالنتيجة يكون تقدير الثبات المسـتخرج هـو لنصـف الاختبـار، ولتقـدير ثبـات الاختبار كله تستعمل معادلة سـبيرمان- بـراون لتنبـؤ معمـل الثبـات للاختبـار الكلي. **(النبهان، 2004، 244).**

واعتمدت درجات عينة التحليل الإحصائي نفسها، وقسمتها على جـزئين درجات الفقرات الفردية ودرجات الفقرات الزوجية، وبعد تصحيح الإجابـات، ووضع الدرجات، واستعمال معادلة ارتبـاط بيرسـون (Bearson) بلـغ معامـل الثبات (0.78) وبعد تصحيحه بوساطة معادلة سبيرمان- براون بلغ(0.83) وهو معامل ثبات مقبول بالنسبة إلى الاختبارات غير المقننة.

10- الصورة النهائية للاختبار:

بعـد إنهـاء الإجـراءات الإحصـائية المتعلقـة بالاختبـار وفقراتـه، أصـبح الاختبار بصورته النهائية يتكون من سؤالين هما: الأول يتكـون مـن (15) فقـرة من نوع الاختيار من متعـدد، والثـاني يتكـون مـن (15) فقـرة أيضـا مـن نـوع التكميل (الملحق 3).

الأداة الثانية: تحليل كتابات التعبير لدى عينة البحث المختارة:

بعد تطبيق الاختبار الإملائي كنت أجمع دفاتر الطلبـة الإنشـائية، وآخـذها

معي وأصور آخر موضوع تعبيري كتبه الطلبة، وبعد إن أنهيت تطبيق الاختبار الإملائي، أحلل الكتابات التعبيرية، وأبوّب الأخطاء الإملائية في جداول خاصة أعدت لهذا الغرض.

ثالثاً: الوسائل الإحصائية:

استعملت الوسائل الإحصائية الاتية:

1- معادلة ارتباط بيرسون:

استعملت هذه الوسيلة لمعرفة ثبات أداة البحث.

$$\text{ر} = \frac{\text{ن مج س ص} - (\text{مج س})(\text{مج ص})}{[\text{ن مج س}^{٢} - (\text{مج س})^{٢}]\,[\text{ن مج ص} - (\text{مج ص})^{٢}]}$$

إذ تمثل:

ن: عدد أفراد العينة.

س: قيم المتغير الأول.

ص: قيم المتغير الثاني. **(البياتي، 1977، ص: 183)**

2- الاختبار التائي- لعينتين مستقلتين ((t-Test):

$$t = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{\sqrt{\frac{(N_1 - 1)S_1^2 + (N_2 - 1)S_2^2}{N_1 + N_2 - 2}\left(\frac{1}{N_1} + \frac{1}{N_2}\right)}}$$

حيث إن:

$\bar{X}$ = المتوسط الحسابي.

S^2 = التباين.

N = عدد الأفراد. (Ferguson, 1981: 178)

3- معادلة سبيرمان- بيراون (Spearman-Brown):

استعملت في تصحيح معامل الارتباط بين جزئي الاختبار (درجات الفقرات الفردية والزوجية) بعد أن استخرج بمعامل ارتباط بيرسون.

$$ن = \frac{٢\ ر}{١ + ر}$$

إذ تمثل:

(ن) = معامل الارتباط الكلي

(ر) = معامل الارتباط بين النصف الأول والنصف الثاني من الاختبار

(الظاهر، 1999: 145).

4- معامل الصعوبة:

استعملت هذه الوسيلة لحساب معاملات صعوبة فقرات الاختبار:

$$ص = \frac{(ن - ن\ ع) + (ن - ن\ د)}{٢\ ن}$$

(ن– ن ع): عدد الطلاب الذين أجابوا إجابة غير صحيحة عن الفقرة في المجموعة العليا.

(ن– ن د): عدد الطلاب الذين أجابوا إجابة غير صحيحة عن الفقرة في المجموعة الدنيا.

2ن: عدد الطلاب في المجموعتين (الظاهر، 1999، ص77).

5- معامل قوة التمييز:

استعملت هذه الوسيلة لحساب معاملات القوة التمييزية لفقرات الاختبار:

$$\text{ت} = \frac{\text{عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة العليا- عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة الدنيا}}{\text{عدد الطلاب في إحدى المجموعتين}}$$

(عودة، 1998، ص128)

6- فعالية البدائل غير الصحيحة:

استعملت هذه الوسيلة لإيجاد فعالية البدائل الخاطئة لفقرات الاختبار التحصيلي.

$$\text{فعالية البديل} = \frac{\text{ن ع م} - \text{ن د م}}{\text{ن}}$$

إذ تمثل:

ن ع م = عدد الطلبة الذين اختاروا البديل الخاطئ من المجموعة العليا.

ن ع د = عدد الطلبة الذين اختاروا البديل الخاطئ من المجموعة الدنيا.

ن = عدد طلبة إحدى المجموعتين. **(الظاهر، 1999، ص91)**

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

أعرض في هذا الفصل النتائج التي توصلت إليها بعد تطبيق الأداتين، وسأعرض أولا النتائج المتعلقة بالاختبار الإملائي، ومن ثم النتائج المتعلقة بتحليل الكتابات التعبيرية.

أولا: نتائج الاختبار الإملائي:

بعد تطبيق الاختبار تبين لي ان متوسط درجات عينة البحث كان (12.26) وهو اقل من المتوسط الفرضي للاختبار البالغ (15) درجة، أي ان النسبة المئوية للطلبة قد بلغت (40.87٪)، وهي بهذا اقل من المستوى المطلوب إتقانه، وعند استعمال الاختبار التائي لعينة واحدة لتعرف دلالة الفروق الإحصائية ظهر إن الفرق دال إحصائيا عند مستوى (0.05) وبدرجة حرية (999)، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (3.87) وهي اقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.96) وفي هذه النتيجة دليل على كثرة الأخطاء الإملائية التي يقع فيها طلبة المرحلة الإعدادية. وجدول (8) يوضح ذلك.

جدول (8)

نتائج الاختبار التائي لعينة البحث

عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة الإحصائية
					المحسوبة	الجدولية	
1000	12.26	6.13	15	999	3.87	1.96	دالة عند 0.05

ثانيا: نتائج تحليل الكتابات التعبيرية:

بعد تحليل كتابات الطلبة (عينة البحث) ظهر لي أخطاء كثيرة، ولكني ثبت الأخطاء التي بلغت نسبة تكرارها (50٪) فأكثر واعتبرتها أخطاء شائعة استنادا إلى الدراسات السابقة، وتمثلت الأخطاء بما هو موضح في جدول(9).

جدول (9)

الأخطاء الإملائية الشائعة التي وقع بها الطلبة (عينة البحث)

ت	الخطأ الإملائي	التكرارات	النسبة المئوية	الصواب
1	المراءة	892	٪89.2	المرأة
2	لاكن	887	٪88.7	لكن
3	خطاء	876	٪87.6	خطأ
4	هاؤلاء	863	٪86.3	هؤلاء
5	موظوع	857	٪85.5	موضوع
6	شجره	855	٪85.5	شجرة
7	إنشاء الله	852	٪85.2	إن شاء الله
8	الشمس	841	٪84.1	أشمس
9	مسئلة	832	٪83.2	مسألة
10	وجدة	822	٪82.2	وجدت
11	ذكرتي	820	٪82	ذكرت
12	القرأة	798	٪79.8	القراءة
13	سوءال	795	٪79.5	سؤال
14	هاذا	790	٪79	هذا

ت	الخطأ الإملائي	التكرارات	النسبة المئوية	الصواب
15	علية	786	٪78.6	عليه
16	قضات	772	٪77.2	قضاة
17	الإسكندريه	768	٪76.8	الإسكندرية
18	نرجوا	766	٪76.6	نرجو
19	البنة	761	٪76.1	البنت
20	الصوم	755	٪75.5	اصوم
21	سباة	735	٪73.5	سبات
22	يسئل	696	٪69.6	يسأل
23	إليكي	663	٪66.3	اليك
24	معاويه	645	٪64.5	معاوية
25	ذالك	633	٪66.3	ذلك
26	فعلتي	612	٪61.2	فعلت
27	كتبة	603	٪60.3	كتبت
28	أولائك	597	٪59.7	أولئك
29	نحّاة	570	٪57	نحّات
30	بكا	544	٪54.4	بكى
31	ذهبتو	536	٪53.6	ذهبتُ
32	هاذان	523	٪52.3	هذان
33	أنتي	511	٪51.1	أنت

تفسير النتائج:

إن المتأمل للجدول أعلاه يرى إن الأخطاء الشائعة تكاد لا تخرج مما يأتي:

- الهمزات في وسط الكلمة أو آخرها .

- الألف اللينة في آخر الكلمة .

- همزة الوصل والفصل .

- التاء المربوطة والتاء المفتوحة .

- اللام الشمسية واللام القمرية .

- التفريق بين الهاء والتاء المربوطة.

- الحروف التي تنطق لا تكتب.

- الحروف التي تكتب ولا تنطق.

- الخلط بين الأصوات المتشابهة أو الحروف المتشابهة رسماً.

وأرى إن الأسباب التي أدت إلى وقوع طلبة المرحلة الإعدادية في الأخطاء الإملائية السابقة تكمن في ما يأتي:

1- ضعف السمع والبصر وعدم الرعاية الصحية والنفسية.

2- عدم القدرة على التمييز بين الأصوات المتقاربة.

3- نسيان القاعدة الإملائية الضابطة.

4- الضعف في القراءة وعدم التدريب الكافي عليها.

5- تدريس الإملاء على أنه طريقة اختبارية تقوم على اختبار الطالب في كلمات صعبة بعيدة عن القاموس الكتابي له.

6- عدم ربط الإملاء بفروع اللغة العربية.

7- عدم تصويب الأخطاء مباشرة.

8- التصحيح التقليدي لأخطاء الطلبة وعدم مشاركة الطالب في تصحيح الأخطاء.

9- استعمال اللهجات العامية في الإملاء .

10- السرعة في إملاء القطعة وعدم الوضوح وعدم النطق السليم للحروف والحركات .

11- قلة التدريبات المصاحبة لكل درس .

12- طول القطعة الإملائية مما يؤدي إلى التعب والوقوع في الخطأ الإملائي .

13- عدم الاهتمام بأخطاء الطلبة الإملائية خارج كراسات الإملاء.

14- عدم التنويع في طرائق التدريس مما يؤدي إلى الملل والانصراف عن الدرس.

15- عدم إلمام بعض المدرسين بقواعد الإملاء إلماما كافيا ولاسيما في الهمزات والألف اللينة .

16- عدم استعمال الوسائل المتنوعة في تدريس الإملاء ولاسيما البطاقات والسبورة الشخصية والشرائح الشفافة.

17- إهمال أسس التهجي السليم الذي يعتمد على العين والأذن واليد.

الفصل الخامس

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

الفصل الخامس

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

- الاستنتاجات.
- والتوصيات.
- والمقترحات.

الفصل الخامس

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

الاستنتاجات:

في ضوء نتائج الدراسة استنتجت ما يأتي:

1- إن طلبة الصف الخامس الثانوي لم يكونوا بالمستوى المطلوب الذي ينبغي أن يكون عليه طالب الغد.

2- عدم ربط مادتي النحو والإملاء بفروع اللغة العربية.

3- قلة التدريبات المصاحبة لكل درس.

4- تمسك المدرسين بالطرائق التقليدية القائمة على الإلقاء وجعل الطالب وعاءا مستقبلا بعيدا عن التفاعل وهذا مما دفع الطلبة إلى الحفظ الآلي.

التوصيات:

استنادا إلى النتائج التي ظهرت في الدراسة الحالية أوصي بما يمكن أن يكون علاجا لبعض الأخطاء أو التخفيف منها، وعلى النحو الأتي:

1- أن يحسن المدرس اختيار القطع الإملائية بحيث تتناسب مع مستوى الطلبة وتخدم أهدافا متعددة: دينية وتربوية ولغوية.

2- كثرة التدريبات والتطبيقات المختلفة على المهارات المطلوبة .

3- أن يقرأ المدرس النص قراءة صحيحة واضحة لا غموض فيها .

4- تكليف الطالب استخراج المهارات من المقروء .

5- تكليف الطلبة بواجبات منزلية تتضمن مهارات مختلفة كأن يجمع الطالب عشرين كلمة تنتهي بالتاء المربوطة وهكذا .

6- توافر قطعة في نهاية كل درس تشتمل على المهارات تدريجيا ويدرب من خلالها الطالب في المدرسة والبيت .

7- الإكثار من الأمثلة المتشابهة للمهارة التي يتناولها المدرس في الحصة .

8- الاهتمام باستخدام السبورة في تفسير معاني الكلمات الجديدة وربط الإملاء بالمواد الدراسية الأخرى .

9- تدريب الأذن على حسن الإصغاء لمخارج الحروف .

10- تدريب اللسان على النطق الصحيح .

11- تدريب اليد المستمر على الكتابة .

12- تدريب العين على الرؤية الصحيحة للكلمة .

13- جمع الكلمات الصعبة التي يشكو منها كثير من الطلبة وكتابتها ثم تعليقها على لوحات في طرقات وساحات المدرسة.

14- تخصيص دفاتر لضعاف الطلبة تكون في معيتهم كل حصة .

15- معالجة ظاهرة ضعف القراءة عند الطلبة .

16- عدم التهاون في عملية التصحيح .

17- أن يعتني المدرس بتدريب الطلبة على أصوات الحروف ولاسيما الحروف المتقاربة في مخارجها الصوتية وفي رسمها .

18- أن يستخدم المدرس في تصحيح الأخطاء الإملائية، الأساليب المناسبة وخير ما يحقق الغاية مساعدة الطالب على كشف خطئه وتعرف الصواب بجهده هو .

19- محاسبة الطلبة على أخطائهم الإملائية في المواد الأخرى .

20- ألا يحرص المدرس على إملاء قطعة إملائية على طلبته في كل حصة، بل يجب عليه أن يخصص بعض الحصص للشرح والتوضيح والاكتفاء بكتابة كلمات مفردة حتى تثبت القاعدة الإملائية في أذهان الطلبة .

21- أن يطلب المدرس من تلاميذه أن يستذكروا عدة أسطر ثم يختبرهم في إملائها في اليوم التالي مع الاهتمام بالمعنى والفهم معا .

22- تنويع طرائق تدريس الإملاء لطرد الملل والسآمة ومراعاة الفروق الفردية .

23- الاهتمام بالوسائل المتنوعة في تدريس الإملاء ولاسيما السبورة الشخصية والبطاقات والشرائح الشفافة .

24- ضرورة الإكثار من الدورات لمدرسي اللغة العربية لاطلاعهم على الطرائق، والأساليب الحديثة المبتكرة في تدريسها.

25- منح المحفزات المادية والمعنوية لمدرسي اللغة العربية لمسؤوليتهم الكبيرة في الحاضر والمستقبل في تربية النشء.

26- ضرورة اطلاع مدرس اللغة العربية على أهداف تدريس مادة الدرس في المرحلة التي يدرس فيها.

27- ضرورة كون مدرس اللغة العربية عارفا بقواعد الرسم الصحيح، وفن الخط، وسليم النطق؛ لأنه يساعد على تجنب الخطأ عند السمع والكتابة.

28- حث الطلبة على كثرة المطالعات الخاصة في مجال النحو، والإملاء وتشجيعهم على ارتياد المكتبات.

29- ضرورة عرض القواعد النحوية والإملائية على نحو مبسط وشرحها شرحا وافيا قريباً من مدارك التلامذة ليفهمها بسهولة وبيسر.

المقترحات:

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث الحالي، واستكمالا للجوانب التي لم يعالجها، أقترح إجراء الدراسات الآتية:

1- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في مراحل وصفوف دراسية أخرى.

2- إجراء دراسة علاقة طرائق التدريس بمستوى تحصيل طلبة المرحلة الإعدادية لمادتي النحو والإملاء.

3- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على مستوى العراق.

الملاحق

الملاحق

الملحق (1)

أسماء الخبراء الذين استعنت بهم في إجراء الدراسة ومتطلباتها

ت	الأسماء	اللقب العلمي	الأهداف السلوكية	الخطط التدريسية	الاختبار التحصيلي
1	د.قصي محمد لطيف السامرائي	أستاذ	*	*	*
2	د. صفاء طارق حبيب	أستاذ	*		*
3	د. علاوي سادر جازع	أستاذ	*		*
4	د.تحسين عبد الرضا الوزان	استاذ مساعد	*	*	*
5	د. حسن خلباص حمادي	استاذ مساعد	*	*	*
6	د.رحيم علي صالح	استاذ مساعد	*	*	*
7	د.ضياء عبد الله احمد	استاذ مساعد	*	*	*
8	د.محمد أنور السامرائي	استاذ مساعد	*		*
9	السيد أنور احمد عبد الله	مدرس لغة عربية	*	*	*
10	السيدة ليلى محسن احمد	مدرس لغة عربية	*	*	*

الملحق (2)

م/ صلاحية أهداف سلوكية

الأستاذ الفاضل.. المحترم

تحية طيبة.....

أروم إجراء دراستي الموسومة بـ"بالأخطاء الإملائية الشائعة عند طلبة الصف الخامس الثانوي- دراسة تحليله"، وبالنظر إلى ما أعهده فيكم من خبرة علمية، يرجى التفضل بإبداء آرائكم وملاحظاتكم في صلاحية الأهداف السلوكية التي صغتها وسأعتمد عليها في بناء الاختبار التحصيلي الإملائي.

وتقبلوا شكري وامتناني

هيثم صالح إبراهيم

طرائق تدريس اللغة العربية

الأهداف السلوكية بصيغتها النهائية

ت	الهدف السلوكي/ جعل الطلبة قادرين على أن:	المستوى
	الموضوع الأول: رسم الهمزة المتوسطة على الألف	
1	يعرفوا قواعد كتابة الهمزة المتوسطة على الألف.	تذكر
2	يحددوا حركة الحرف الذي يسبق الهمزة المتوسطة على الألف.	تذكر
3	يميزوا حركة الهمزة على الألف.	فهم
4	يتمكنوا من كتابة الهمزة المتوسطة على الألف.	فهم
5	يتمكنوا من اللفظ الصحيح بحركة الهمزة المتوسطة على الألف.	فهم
6	يميزوا بين قواعد الهمزة المتوسطة على الألف وقواعد الهمزة الأخرى.	فهم
7	يعينوا الكلمات التي تضم الهمزة المتوسطة على الألف.	تطبيق
8	يعطوا أمثلة تضم همزة متوسطة على الألف.	تطبيق
	الموضوع الثاني: رسم الهمزة المتوسطة على الواو	
9	يعرفوا قواعد كتابة الهمزة المتوسطة على الواو.	تذكر
10	يحددوا حركة الحرف الذي يسبق الهمزة المتوسطة على الواو.	تذكر
11	يميزوا بين قواعد الهمزة المتوسطة على الواو وقواعد الهمزة الأخرى.	فهم

ت	الهدف السلوكي/ جعل الطلبة قادرين على أن:	المستوى
12	يميزوا حركة الهمزة على الواو.	فهم
13	يتمكنوا من كتابة الهمزة المتوسطة على الواو.	فهم
14	يتمكنوا من اللفظ الصحيح بحركة الهمزة المتوسطة على الواو.	فهم
15	يعينوا الكلمات التي تضم الهمزة المتوسطة على الواو.	تطبيق
16	يعطوا أمثلة تضم همزة متوسطة على الواو.	تطبيق
الموضوع الثالث: رسم الهمزة المتوسطة على الياء		
17	يعرفوا قواعد كتابة الهمزة المتوسطة على الياء.	تذكر
18	يحددوا حركة الحرف الذي يسبق الهمزة المتوسطة على الياء.	تذكر
19	يميزوا بين قواعد الهمزة المتوسطة على الياء وقواعد الهمزة الأخرى.	فهم
20	يميزوا حركة الهمزة على الياء.	فهم
21	يتمكنوا من كتابة الهمزة المتوسطة على الياء.	فهم
22	يتمكنوا من اللفظ الصحيح بحركة الهمزة المتوسطة على الياء.	فهم
23	يعينوا الكلمات التي تضم الهمزة المتوسطة على الياء.	تطبيق
24	يعطوا أمثلة تضم همزة متوسطة على الياء.	تطبيق
الموضوع الرابع: رسم الهمزة المتوسطة المفردة		
25	يعرفوا قواعد كتابة الهمزة المتوسطة المفردة على السطر.	تذكر

ت	الهدف السلوكي/ جعل الطلبة قادرين على أن:	المستوى
26	يحددوا حركة الهمزة المفردة على السطر.	تذكر
27	يتمكنوا من رسم الهمزة المفردة على السطر.	فهم
28	يتمكنوا من اللفظ الصحيح بحركة الهمزة المفردة على السطر.	فهم
29	يبينوا سبب رسم الهمزة المفردة.	فهم
30	يميزوا بين قواعد الهمزة المفردة وقواعد الهمزة الأخرى	فهم
31	يعينوا الكلمات التي تضم الهمزة المفردة.	تطبيق
32	يعطوا أمثلة تضم همزة مفردة.	تطبيق

الملحق (3)

الاختبار التحصيلي

عزيزي الطالب:......................

عزيزتي الطالبة:.....................

اقرأ التعليمات الآتية قبل الإجابة عن فقرات الاختبار:

- اكتب اسمك، وشعبتك في المكان المخصص لهما.
- أمامك اختبار يتكون من عدد من الفقرات، المطلوب الإجابة عن الفقرات جميعها دون ترك واحدة منها.

الاسم:......................

الشعبة:......................

السؤال الأول: ارسم دائرة حول الحرف الذي يمثل الإجابة الصحيحة للفقرات الآتية:

1- إذا جاءت الهمزة المتوسطة مكسورة بعد حرف مكسور فأنها تكتب.........

أ- على الألف　　　　ب- على الياء

ج- على الواو　　　　د- مفردة على السطر

2- تكتب الهمزة المتوسطة على الياء لأنها تناسب............

أ- الفتحة　　ب- الضمة　　ج- الكسرة　　د- السكون

3- تكتب الهمزة المتوسطة على الألف لأنها تناسب............

أ- الفتحة ب- الضمة ج- الكسرة د- السكون

4- تكتب الهمزة المتوسطة على الواو لأنها تناسب..........

أ- الفتحة ب- الضمة ج- الكسرة د- السكون

5- حركة الهمزة المتوسطة في كلمة (مخبوءة) هي.............

أ- الفتحة ب- الضمة ج- الكسرة د- السكون

6- تأتي الهمزة المتوسطة مضمومة بعد ساكن مثل..........

أ- فؤوس ب- يؤوب ج- مسؤولية د- شؤون

7- كتبت الهمزة المتوسطة في كلمة (مآثر) بصورة المد (آ) لأنها جاءت مفتوحة بعد ساكن وتلاها..........

أ- ألف التثنية ب- ألف المد

ج- علامة جمع المؤنث السالم د- علامة التثنية

8- تكتب الهمزة المتوسطة على الياء إذا كانت مكسورة بعد فتح مثل....

أ- مئين ب- لئيم ج- قارئون د- فئران

9- حركة الهمزة المتوسطة في كلمة (تسأل) هي..........

أ- الفتحة ب- الضمة ج- الكسرة د- السكون

10- الهمزة المتوسطة تكتب على الألف لأنها تناسب.........

أ- الفتحة ب- الضمة ج- الكسرة د- السكون

11- في جملة (لا تتأخر عن عملك) كتبت الهمزة المتوسطة على الألف لأنها جاءت..........

أ- مفتوحة بعد ساكن ب- ساكنة بعد فتح

ج- مفتوحة بعد فتح د- ساكنة بعد ساكن

12- تكتب الهمزة المتوسطة على الواو إذا كانت مضمومة بعد ساكن. الجملة التي تمثل هذه القاعدة هي.........

أ- المؤمن مرآة أخيه.

ب- لاحت رؤوس الحراب

ج- الذي يدعو إلى الخير جزاؤه المحبة

د- يستعمل الحطاب الفؤوس في عمله

13- قال تعالى ﴿ٱلْحَسَنَٰتِ يُذْهِبْنَ ٱلسَّيِّـَٔاتِ﴾ في الكلمة التي تحتها خط كتبت الهمزة على الياء لأنها جاءت..........

أ- مضمومة بعد كسر ب- ساكنة بعد كسر

ج- مكسورة بعد فتح د- مفتوحة بعد كسر

14- قال تعالى ﴿يُؤْتِى ٱلْحِكْمَةَ مَن يَشَآءُ﴾ في الكلمة التي تحتها خط كتبت الهمزة المتوسطة على الواو لأنها جاءت........

أ- ساكنة بعد ضم ب- مضمومة بعد ضم

ج- مضمومة بعد ساكن د- مفتوحة بعد ضم

15- كتبت الهمزة المتوسطة في كلمة (رئة) على الياء لأنها جاءت....

أ- مفتوحة بعد كسر ب- مكسورة بعد فتح

ج- مكسورة بعد ساكن د- ساكنو بعد كسر

السؤال الثاني: أكمل الفراغات الآتية بما يناسبها من كلمات:

1- الهمزة المتوسطة في كلمة (فؤوس) كتبت على حرف.......

2- كتبت الهمزة المتوسطة في كلمة(سُئلت)على الياء لأنها جاءت مكسورة بعد....

3- إن حركة الهمزة المتوسطة في كلمة (مبادئك) هي.....

4- تكتب الهمزة المتوسطة على الواو إذا كانت مضمومة بعد ضم كما في كلمة......

5- تكتب الهمزة المتوسطة على الألف كما في كلمة......

6- إن حركة الفتحة أقوى من......

7- تكتب الهمزة المتوسطة مفردة إذا جاءت مفتوحة بعد..... المد.

8- تضم الكلمتين (أسئلة، الطائي) همزة متوسطة بعد حرف....

9- كتبت الهمزة المتوسطة في كلمة (مؤرخ) على الواو لأنها جاءت..... بعد حرف مضموم.

10- ترسم الهمزة المتوسطة (آ) مدة فوق الألف لكراهية....

11- كتبت الهمزة المتوسطة في كلمة (الجرأة) على الألف لأنها جاءت مفتوحة بعد حرف.....

12- إذا كانت الهمزة المتوسطة مفتوحة بعد ضم فانها تكتب على حرف.....

13- تكتب الهمزة المتوسطة على الياء إذا كانت مكسورة بعد كسر كما في كلمة....

14- تكتب الهمزة المتوسطة مفردة إذا جاءت مفتوحة بعد....

15- كتبت الهمزة المتوسطة في كلمة(يؤمن) على الواو لأنها جاءت ساكنة بعد....

المصادر والمراجع

المصادر والمراجع

- القرآن الكريم

أولاً: المصادر العربية

1. ✍إبراهيم، عبد العليم، الإملاء والترقيم في الكتابة العربية، دار غريب للطباعة، القاهرة 1975.

2. ✍................، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، ط5، مصر 1968.

3. ✍................، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، ط7، مصر 1973.

4. ✍ابن منظور، أبي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم، لسان العرب، مج15، دار بيروت، بيروت 1956.

5. ✍أبو الضبعات، زكريا إسماعيل، طرائق تدريس اللغة العربية، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2007م.

6. ✍أبو مغلي، سميح، الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، ط2، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، الاردن 1986.

7. ✍أحمد، عبد القادر. طرق تعليم التعبير، ط1، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1985.

8. ✍أحمد، محمد عبد السلام، القياس النفسي والتربوي. مكتبة النهضة المصرية، المجلد الأول، 1960.

9. ✍استيتة، سمير شريف، علم اللغة التعلمي، جامعة اليرموك، دار الأمل للنشر والتوزيع، اربد، الأردن، ب.ت.

10. ✍امطانيوس، ميخائيل. القياس والتقويم في التربية الحديثة، منشورات جامعة دمشق، سوريا، 1997.

11. ✍البجة، عبد الفتاح حسن، أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة، 2005م.

12. ✍..............، أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2000م.

13. ✍..............، أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة للمرحلة الدراسية العليا، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، ط1، 1999.

14. ✍بطرس، انطونيوس. موسوعة الاملاء العربي/ قواعد- نصوص- طريقة تدريس، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس لبنان، 2007.

15. ✍البياتي، عبد الجبار توفيق، وزكريا اثناسيوس، الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس، مطابع مؤسسة الثقافة العمالية، بغداد 1977.

16. ✍التكريتي، صابر عوني جمعة.'الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلامذة المرحلة الابتدائية في العراق ومقترحات علاجها' جامعة بغداد، كلية التربية- ابن رشد 2002.(رسالة ماجستير غير منشورة).

17. ✍ثامر، عبد الرحمن حميد، أصول تدريس اللغة العربيـة، دراسـة عمليـة مبسطة، بغداد، 1976، دار الحرية.

18. ✍الجومرد، محمود. الطـرق العمليـة لتـدريس اللغـة العربيـة، الموصـل، مطبعة الهدف، 1962.

19. ✍الحسن، هشام، طـرق تعلـيم الأطفـال القـراءة والكتابـة، دار الثقافـة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2000م.

20. ✍الحوامدة، محمد فؤاد، وراتب قاسم عاشور، أسـاليب تـدريس اللغـة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسـيرة للنشـر والتوزيـع، ط2، عمـان، الأردن، 2007 م.

21. ✍خاطر، محمود رشدي، ومصطفى رسلان، تعليم اللغة العربية والتربية الدينية، دار الثقافة والنشر والتوزيع، القاهرة 2000م.

22. ✍داود، عزيز حنا وأنور حسين عبد الرحمن.منـاهج البحـث التربـوي، بغداد، دار الحكمة للطبع والنشر، العراق، بغداد، .1990

23. ✍دحلان، ابتسام. الأخطـاء الإملائيـة الشـائعة لـدى طالبـات الصـف السابع الأساسي وخطة تحسين أداء الطالبات في المهارات الإملائية- بحث اجرائي، مجلة دراسات، م 10، الجامعة الاردنية، 1983.

24. ✍الدليمي، طه علي حسين، وكامل محمود نجم الدليمي، أساليب حديثه في تدريس قواعد اللغة العربية، ط2، دار الشروق للنشر، عمان2004.

25. ✍الـراوي، تركـي عبـد الغفـور. تـدريبات عامـة في الإمـلاء والتعـبير للمبتدئين، بغداد، 2000م.

26. ✍الرحيم، أحمد حسن، نظرية جومسكي في اللغة والنحو، بغداد، 2000.

27. ✍الزجاجي، باقر جواد محمد، وعواد جاسم محمد التميميّ، واقع تعليم اللغة العربية للمرحلة الابتدائية في الوطن العربي، مطبعة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 2004م.

28. ✍زرازير، نعوم جرجيس، الإملاء الفريد تحقيق الأماني... سابقاً، نقحه د.مصطفى جواد، ط6، مطابع النعمان، النجف 1973.

29. ✍الزوبعي، عبد الجليل. مناهج البحث في التربية، ج1، جامعة بغداد، كلية التربية، 1981.

30. ✍سليم، محمد إبراهيم. معلم الإملاء الحديث للطلاب والمعلمين والإعلاميين، مكتبة القران للطبع والنشر والتوزيع، القاهرة، 1987.

31. ✍سمارة، عزيز وآخرون، مبادئ القياس والتقويم في التربية، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان1989.

32. ✍شحاته، حسن، تعليم الإملاء في الوطن العربي(أسسه وتقويمه وتطويره) ط3، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة 1996.

33. ✍..............، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، ط3، مصر، 1993م.

34. ✍.............. تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط2، مطبعة الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 1992.

35. ✍..............، الأخطاء الشائعة، الإملاء في الصفوف الثلاثة الاخيرة من المرحلة الابتدائية، الجامعة الأردنية، مجلة دراسات، حزيران، 1983.

36. ✍شمس الدين، إبراهيم. مرجع الطلاب في الإملاء، ط7، دار الكتب العلمية، لبنان، 2007.

37. ✍الطريفي، يوسف عطا، الواضح في الإملاء وعلامات الترقيم، ط1، دار الإسراء للطباعة والنشر، عمان، الأردن، 2008.

38. ✍طعيمَة، رشدي أحمد ومحمد السيد مناع، تدريس العربية في التعليم العام نظريات وتجارب، دار الفكر العربي، القاهرة2001.

39. ✍الطويل، حسين علي. الصرف والإملاء بأسلوب مدرسي جديد، ط1، مؤسسة دار الكتاب الإسلامي، 2007.

40. ✍ظافر، محمد إسماعيل. التدريس في اللغة العربية، دار المريخ، الرياض، 1984.

41. ✍الظاهر، زكري حمد، واخرون. مبادئ القياس والتقويم في التربية، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 1999.

42. ✍الظفيري، محمد دهيم. الأخطاء الإملائية الشائعة عند طلاب الصفين الثالث والرابع من المرحلة المتوسطة بدولة الكويت (دراسة تشخيصية تحليلية)، المجلة التربوية، العدد63، مجلد 13، 2002.

43. ✍عاشور، راتب قاسم، ومحمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط1، عمان2003.

44. ✍العزاوي، نضال مزاحم رشيد. بناء برنامج لتدريس مادة الإملاء لطلبة الصف الأول المتوسط في ضوء أهداف المادة وتطبيقه، جامعة بغداد، كلية التربية- ابن رشد، 2008، (أطروحة دكتوراه غير منشورة)

45. ✍العساف، صالح بن أحمد، المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، ط1، مطبعة العبيكان، الرياض1995.

46. ✍عطيه، محسن علي، الأخطاء الإملائية لدى طلبة المرحلة المتوسطة (دراسة مقارنة)، جامعة بغداد، كلية التربية، أبن رشد1987(رسالة ماجستير غير منشورة)

47. ✍عوده، أحمد سليمان، القياس والتقويم في العملية التدريسية، ط3، دار الأمل للنشر والتوزيع، عمان1993.

48. ✍ الغلاييني، مصطفى، جامع الدروس العربية (موسوعة من ثلاثة أجزاء)، تنقيح سالم شمس الدين، ط1، دار الكرخ للطباعة والنشر2007.

49. ✍الفار، إبراهيم، تربويات الحاسوب وتحديات مطلع القرن الحادي والعشرين، دار الفكر، القاهرة، مصر، 2004م.

50. ✍قاضي، نوال عبد المنعم، التخلف الإملائي في المملكة العربية السعودية شركة المدينة المنورة للطباعة والنشر، 1981.

51. ✍القرضاوي، يوسف. التربية الإسلامية، مطبعة أنوار دجلة، بغداد، 2005

52. ✍مجاهد، عبد الكريم، كتاب المورد، دار الشؤون الثقافية، بغداد، 1986.

53. ✍محجوب، عباس، مشكلات تعلم اللغة العربية، حلول نظرية وتطبيقه، قطر، الدوحة1986.

54. ✍محمد، عمران جاسم. تقويم مادة الإملاء في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين، مجلة جامعة بابل، المجلد الرابع، العدد الثاني، بابل، 1999.

55. ✍مدكور، علي أحمد، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 2000م.

56. ✍المشهداني، احمد طه عبد. اثر استخدام ثلاثة أساليب لتصحيح الاملاء في التحصيل وفي تجنب الأخطاء الإملائية لدى طالبات الصف الأول المتوسط، جامعة بغداد، كلية التربية- ابن رشد، 1996. (أطروحة دكتوراه غير منشورة).

57. ✍المشهداني، شفاء إسماعيل إبراهيم. مستوى التحصيل النحوي والإملائي لخريجي المدارس الابتدائية في بغداد ومقترحات تطويره، جامعة بغداد، كلية التربية- ابن رشد، 2003 (رسالة ماجستير غير منشورة)

58. ✍مصطفى، ابراهيم واخرون. المعجم الوسيط، المكتبة الاسلامية للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 1960.

59. ✍مصطفى، عبد الله علي. مهارات اللغة العربية، آرام للدراسات والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 1994.

60. ✍المعموري، عمران عبد صكب حمزة. الأخطاء الإملائية لدى طلبة المدارس الثانوية- دراسة مقارنة، جامعة بابل، كلية التربية الأساسية، 2004 (رسالة ماجستير غير منشورة)

61. ✍منصور، عبد المجيد سيد أحمد، علم النفس اللغوي، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، السعودية، 1987م.

62. ✍مورو، تطور مهارتي تعليم القراءة والكتابة في السنوات الأولى، ترجمة سناء شوقي حرب، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات، 2004م.

63. ✍المولى، شكر محمود سعيد. تقويم واقع الممارسات التدريسية لمعلمي التربية الرياضية للمرحلة الابتدائية في مدينة الموصل، جامعة الموصل، كلية التربية الرياضية، 2004 (رسالة ماجستير غير منشورة)

64. ✍النبهان، موسى. أساسيات القياس في العلوم السلوكية، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 2004.

65. ✍النعيمي، عبد المجيد، ودحام الكيال، الإملاء الواضح، ط 6، مطبعة الرصافي، بغداد1987.

66. ✍الهاشمي، عابد توفيق، الموجه العلمي لمدرسي اللغة العربية، مطبعة الإرشاد، 1972.

67. ✍الهاشمي، عابد توفيق، طرائق تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها للمراحل الدراسية، ط1، بغداد، 2006.

68. ✍هجرس، مهدي صالح، الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية، (أسبابها، مقترحات علاجها)، جامعة بغداد، كلية التربية 1979.(رسالة ماجستير غير منشورة).

69. ✍ والي، حسين، كتاب الإملاء، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 1986.

70. ✍يمين، ناصف.المعجم المفصل في الإملاء (قواعد ونصوص)، ط5، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 2004.

71. ✍يوسف، محمد عزة.مستوى طلاب الثاني الابتدائي في الإملاء العربي

وعلاقة ذلك بتحصيلهم الدراسي، المملكة الأردنية الهاشمية، مجلة رسالة المعلم، العدد1، السنة العشرون، عمان، 1977.

72. ✍يونس، فتحي علي، وآخرون، أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية، دار الثقافة للطباعة والنشر، 1981م.

ثانياً: المصادر الأجنبية:

73. ✍**Bloom , B.S. and Other** ، Hand is formative and sumtive Evaiution of student: learning ,new- york, Mecraw hill, 1971

74. ✍**Chisell, E.E** .Theory of Psychology Measurement,Me Graw -Hill: 1974.

75. ✍**Livingston,Amy**:"Astudy of spelling Erro" studies in spelling , 1962.

76. ✍**Sally.ovalza**," The teaching of spelling" In English Language teaching " Vol. Xxx. No. 3.

77. ✍**Scannell, ,** D.Testing and Measur ment in the classrom Bostion , Houghton , 1975.

78. ✍**Tomas.Williams Niles**. " Teachmical errors in the Composition of the average high – school sinor | In the school Review. Vol.71.

79. ✍**Baird, Buth Cates**. " Ausrvey of Errors in composition" the journal of Educational Research. Vol 56,No51 Tonuary 1959.

80. ✍ **Philips,sf.**"The effect of Integrating Sentence combining.Activities and Guided Reading Procedureson the Reading and Writing performance of Eighth Grade student".S. Dissertation Abstracts Internel a July, 1978

Abstract

This study is carried out in Iraq, Al-Anbar Governorate. It aims at pointing out the common spelling mistakes of the fifth grade students at secondary schools and analyzing them.

To achieve this aim, the researcher has chosen a sample of (1000) students from (20) preparatory and secondary schools in Al-Anbar Governorate. This number of schools represents (13) schools for boys and (7) schools for girls. The researcher has chosen (20) students from each school.

The researcher has prepared a spelling attainment test to represent the first tool that he uses in the study. After doing what is needed to construct the test including validity, reliability, and objectivity, the test becomes final and includes two questions: The first consists of (15) items of multiple choices; the second also includes (15) items of the completion type.

After application of the spelling test on the sample of the research, the researcher collects the composition copybooks of the students and he takes them with him. Then he photocopies the last composition subject written by the students to consider it as the second tool. After finishing the application of the spelling test, he analyses the expressional writings and categorizes the spelling mistakes in specific tables for this purpose.

The researcher has used Pearson Correlation Coefficient Test; Spearman- Brown Equation ; The Significant Mean; and percentage weight as statistical means in procedures of the study and analysis of its results.

After the application of the test, the researcher concludes that the average of the scores of the sample of the study is (12. 26). This is less than the theoretical average of the test which is (15) scores. This means that the percentage of the students is (40, 87%) and this means that it is less than the level that is required to be skillful in. When using t- test for one sample to know the statistical differences, it is found that the difference is significant at the level (0, 05) with a degree of freedom (999) when the t- value calculated is (3, 87). It is less than the t- value fixed in tables which is (1, 96). This proves the great deal of spelling mistakes committed by the students at the preparatory stage.

Analysis of the writings of the students by the researcher reveals a great number of mistakes committed. However, he refers to the mistakes which their ratio of frequency is (50%) or more. He considers these mistakes as common ones depending on the previous studies.

According to the results which the present study arrives at, the researcher recommends the following points to be as a remedy for the mistakes or at least to lessen their number.

1- The teacher must improve the choice of the spelling passages to suit the standard of the students and to respond to the multiple aims: religious, educational, and linguistic.

2- A great number of different practices and applications on the required skills should be available.

3- The teacher must read the text correctly and clearly without any ambiguity.

4- The teacher has to ask the students to point out the skills from the material read.

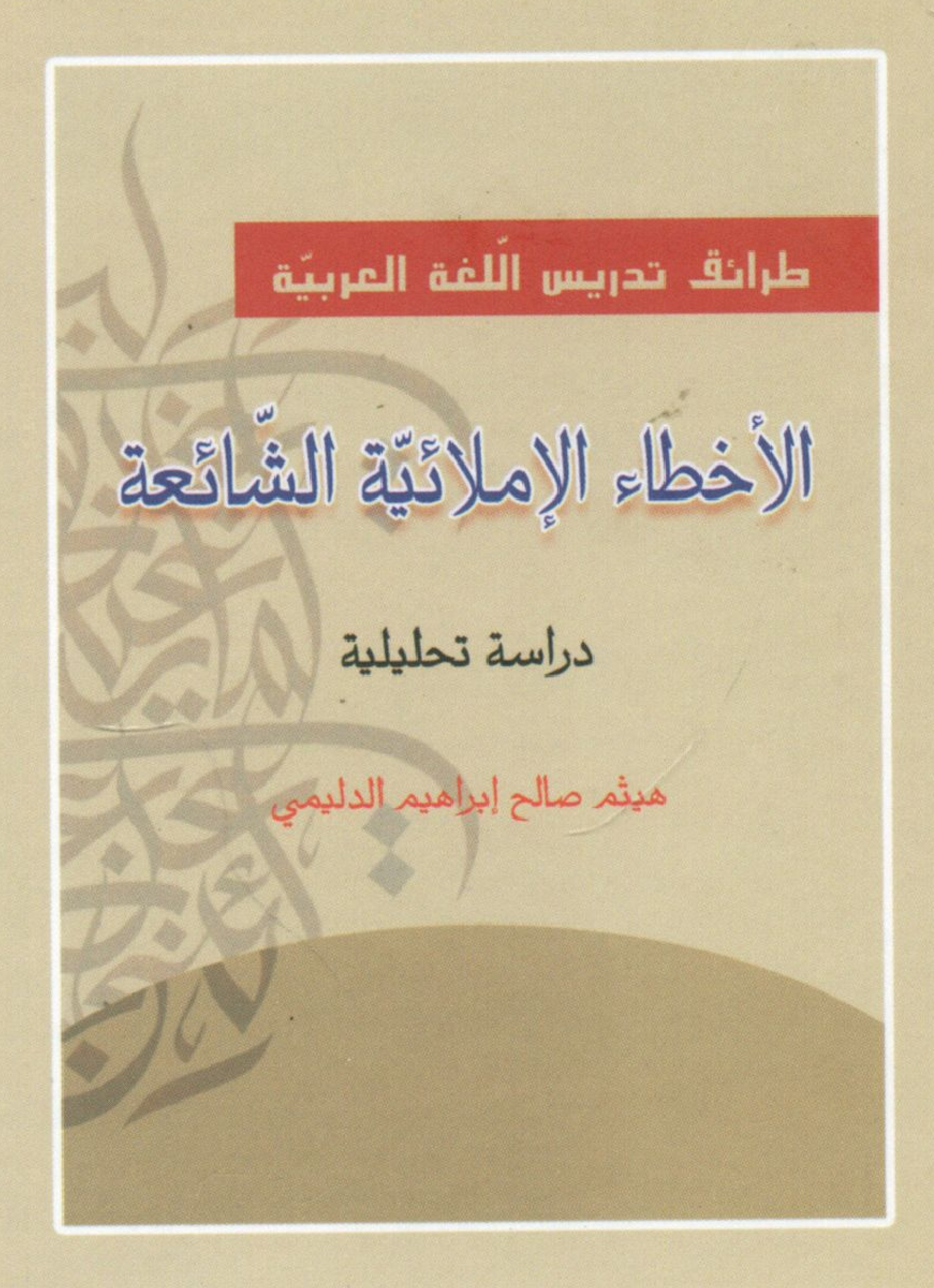
5- The teacher asks the students to do home works which include different skills like collecting twenty words that end by the joined(t).

In the light of results the present study arrives at and to investigate the aspects that are not studied, the researcher suggests carrying out the following studies:-

1- A study similar to the present one in other grades and classrooms.

2- Studying relation of methods of teaching with the standard of the students at the preparatory stage in grammar and spelling.

3- A study similar to the present one all over Iraq.







عمّان - شارع الملك حسين - مجمع الفحيص التجاري
تلفاكس: 96264647550+ خلوي: 962795265767+
ص ب: 712773 عمان 11171 الأردن
E-mail: dardjlah@yahoo.com
www.dardjlah.com

